Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 8270349
Centre d'intérêt: 59

Giroux, Claire.

Tutorat / [préparé par Claire Giroux ; pour le Service d'aide pédagogique aux professeurs], Collège Bois-de-Boulogne. -- [Montréal] : Le Collège, 1973.
83 f. : ill. ; 28 cm. -- (Document pédagogique / Collège Bois-de-Boulogne ; 1)

Titre de la couv. Publié comme v. 2., no 3, mai 1973 de la revue La Pépée.

Cote Dewey: 378.17'94/G528t Cote LC: LB/2396

Descripteur(s): *Tutorat *Méthode d'enseignement *Expérimentation pédagogique *Evaluation de l'étudiant *Collégial (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Philosophie 340-301 *Dossier cumulatif

Premier d'une série de documents pédagogiques qui ont pour but d'aider les professeurs du collégial à faire le point sur des méthodes pédagogiques. Ce texte, qui porte sur le tutorat, comporte trois parties: la première explique la démarche logique que pourrait suivre un professeur ou un groupe de professeurs désirant mettre sur pied une expérience pédagogique; la deuxième partie porte sur la méthode du tutorat et ses implications (éléments pédagogiques impliqués, élaboration du matériel, nouveaux rôles dévolus au professeur et à l'étudiant, l'entrevue de tutorat, l'évaluation et le dossier cumulatif); la dernière présente un exemple d'utilisation de la méthode dans le cadre du cours de Philosophie 301.

Type de document: d
Région(s) administrative(s): 063
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270340

(Recherche pédagogique)
Bois de Boulogne 9114000
DOSSIER 03-03-00
REMIS A M. Gauthier
DÉJÀ PRÊTÉ À
MO 594

SPÉCIAL

TUTORAT

MAY 1973
REÇU
DIGEC

LA PÉPÉE
VOL. 2, NO. 3
MAI, 1973

COLLÈGE BOIS-DE-BOULOGNE

E D U Q 8270340

2

- Préparation du document : Claire Giroux

- Collaboration spéciale : Louise Trahan
Michel Beaulieu

- Dactylo et mise en page : Monique Lavoie

- Graphisme : Françoise Emmell.

AU MENU...

I. METTRE SUR PIED UN PROJET PÉDAGOGIQUE p.5

II. LE TUTORAT COMME MÉTHODE p.14

- Eléments pédagogiques p.15
- Quelques questions concernant l'élaboration du matériel p.18
- Les nouveaux rôles dévolus au professeur et à l'étudiant p.19
- L'entrevue p.29
  - type et modèle de déroulement p.34
  - questions générales p.36
  - questions sur l'encadrement horaire p.39
- L'évaluation et le dossier cumulatif p.40

III. UNE EXPERIENCE DE TUTORAT : PHILO 301 p.43

- Notes [illegible]e expérience pédagogique p.44
- Une [illegible] plutôt qu'une évaluation de [illegible] p.49
- Résultats de l'enquête p.52
  - Le guide de travail p.58
  - L'entrevue p.65

POURQUOI DES

DOCUMENTS PÉDAGOGIQUES

Le but de la collection "documents pédagogiques" qui débute par ce numéro spécial de La Pépée est "d'instrumenter" les professeurs. Devant le nombre croissant des expériences pédagogiques qui se font au collège, le service A.P.P. s'est penché à plusieurs reprises sur les façons d'apporter aux professeurs impliqués, à la fois un certain encouragement, un support méthodologique et toute autre forme d'aide qu'ils jugeraient opportune.

Nous sommes bien souvent "partagées" par les exigences que comportent les différentes modalités d'intervention: formation de base, atelier, consultations plus longues et régulières avec des individus ou des groupes autour d'un projet précis, enquêtes, etc... Nous sommes également partagées entre la nécessité d'offrir des services à l'ensemble du corps professoral et l'investissement de temps considérable que demande parfois l'encadrement méthodologique sérieux d'un projet impliquant un petit nombre de professeurs.

Nous en sommes venues à penser qu'un des moyens le plus utiles[1] serait de publier des documents faisant le point, au moins par une série de questions, sur une méthode pédagogique et ses implications. Nous espérons offrir ainsi aux professeurs des instruments de réflexion pédagogique qu'ils pourront utiliser "seuls ou avec d'autres". A notre avis, ils auraient bien sûr avantage à se servir de ces instruments en groupe de matière ou en groupe de département, et à les utiliser, par exemple, lors des journées pédagogiques de janvier et de juin.

De notre côté, en plus des autres services offerts par l'A.P.P., nous aimerions être particulièrement disponibles pour tout ce qui concerne le travail qui peut être fait à l'aide de ces instruments consultation sur un point particulier, discussion, encadrement d'un projet, atelier, etc...

C'est dans cette optique que nous vous présentons aujourd'hui un document sur le tutorat qui se divise en 3 grandes parties.

I. Comment mettre sur pied un projet pédagogique.

II. La méthode du tutorat et ses implications.

III. Un exemple d'utilisation de la méthode : l'expérience de M. Beaulieu et L. Trahan en philo 301.

Claire Giroux,
Pour le service de l'A.P.P.

---

1. Vous en jugerez vous-mêmes et vos commentaires sont très bienvenus sur ce sujet.

1- METTRE SUR PIED UN PROJET PÉDAGOGIQUE

Quelle serait la démarche logique que pourrait suivre un prof ou un groupe de profs qui veut mettre sur pied une expérience pédagogique? Quelles sont, parmi les ressources humaines locales, les ressources qu'il a avantage à consulter? Quel est l'ensemble minimum de questions qu'il doit se poser, s'assurant ainsi qu'il a fait un tour d'horizon raisonnable des difficultés à prévoir?

Nous proposons ici un exemple de démarche pédagogique; elle pourrait peut-être être remaniée de multiples façons selon les besoins; elle nous semble en tous cas rassembler une série d'étapes indispensables.

1. FAIRE UN PREMIER TOUR DE LA QUESTION
   - du point de vue pédagogique
   - du point de vue administratif

2. APPROFONDIR LES DIFFERENTES COMPOSANTES PEDAGOGIQUES DE LA METHODE
   - d'un point de vue théorique
   - d'un point de vue pratique
   - d'un point de vue scientifique

3. PRENDRE UNE DECISION SUR L'OPPORTUNITE DE CHANGER DE METHODE

FAIRE UN PREMIER TOUR DE LA QUESTION

Cela comprend :

a) Mettre au clair pourquoi on veut changer de méthode (ex. clarifier les lacunes des méthodes expérimentées antérieurement, les avantages à conserver, les objectifs d'un changement éventuel, etc...)

b) Inventorier rapidement les principales dimensions pédagogiques de la méthode qu'on veut mettre sur pied

c) Inventorier les principales demandes (ou impacts) qu'une telle méthode implique pour les " services " du collège.

D'emblée, l'investigation doit donc se faire de deux points de vue:

UN POINT DE VUE STRICTEMENT PEDAGOGIQUE	*UN POINT DE VUE ADMINISTRATIF OU POINT DE VUE DE COORDINATION PAR RAPPORT AUX AUTRES PROJETS ET INSTANCES PEDAGOGIQUES DU COLLEGE.*
Dans un milieu qui laisse place à la coexistence de plusieurs options ou démarches pédagogiques, il existe toujours pour le professeur la possibilité de faire un choix ou une option pédagogique qui dépend : *a) de son expérience de l'enseignement et de ce qu'il perçoit des besoins pédagogiques liés à l'enseignement de la matière.* *b) de ses goûts, intérêts, ressources et limites personnelles.*	*- Vu par l'étudiant, le problème de la coordination des méthodes pourrait être formulé de la façon suivante : comment puis-je répondre en même temps aux sollicitations du prof qui me demande de fonctionner de façon différentes* *- dans l'enseignement auquel je participe.* *- dans le travail que j'ai à faire à la maison.*

UN POINT DE VUE STRICTEMENT PEDAGOGIQUE (SUITE)

c) de sa philosophie de l'éducation.
d) des options pédagogiques du groupe de profs dont il partage la tâche (profs du même département)

Pour pouvoir faire un choix fécond, le prof doit connaître les diverses méthodes pédagogiques avec leurs avantages et inconvénients respectifs. Il doit avoir expérimenté lui-même une méthode à fond et savoir la remettre en question si besoin est. Enfin, advenant qu'il veuille changer de méthode, il doit connaître assez les divers éléments de la méthode choisie pour anticiper , dans un premier temps, de quelle façon il compte réorganiser ces divers éléments en fonction de la situation dans laquelle il est placé.

> Il a avantage à considérer que chaque méthode est un modèle idéal qu'il doit adapter à son propre contexte et à ses propres exigences. Il tirera parfois profit à être éclectique plutôt que puriste dans son choix de méthode et sa remise en question, du moment qu'il est en mesure de bien peser les avantages, inconvénients et compatibilité des éléments qu'il choisit.

UN POINT DE VUE ADMINISTRATIF, UN POINT DE VUE DE COORDINATION (SUITE)

- dans le type d'évaluation qu'ils me proposent.

Comment puis-je m'adapter simultanément à ce qu'exige de moi la méthode du tutorat, le programmé, les ateliers, le travail en équipe, le magistral?
Comment préparer en même temps des examens communs, des examens objectifs des examens oraux, une dissertation? etc...

-Vu par un chef de secteur, le problème se pose en termes de "coexistence pacifique" et de l'aspect "administrable" des projets qui lui sont présentés.
Il doit voir si les projets sont conciliables au point de vue de l'horaire, des locaux, des budgets, etc...

-Le prof doit également penser à ce qu'implique sa méthode par rapport aux services du collège et aux ressources locales.
Il devra, par exemple inventorier les impacts de son projet sur :

- l'audio-visuel
- la bibliothèque
- l'informatique
- l'imprimerie
- etc...
- etc...

Il aura avantage à vérifier si chacun de ces services ne possède pas déjà quelque " matériel " ou " perle rare " qui pourrait l'aider dans son projet :

ex.: - matériel audio-visuel
- documents ou dossiers pédagogiques déjà constitués à la bibliothèque
- etc...

Il devra, au besoin, prévoir assez longtemps d'avance ce qu'il doit " commander " pour l'année suivante .

QUI CONSULTER ?

A ce point de la démarche, le ou les profs auront avantage à "mettre dans le coup" leur chef de département, le directeur de secteur et les A.P.P. Ils devront également consulter, au besoin, les responsables de service qui auront à répondre à des demandes spécifiques ou à subir certains impacts liés à ce changement de méthode.

De plus, si les problèmes d'organisation et les implications de la méthode dépassent largement le département, les profs auraient avantage à consulter l'assemblée des chefs de département, si elle existe. Ces derniers sont particulièrement bien placés pour être sensibilisés aux problèmes de coordination et pour anticiper certaines implications pédagogiques ou administratives d'un choix pédagogique. Il s'agit là, à notre avis, d'un groupe-ressource particulièrement intéressant et pratiquement inexploité par les profs qui pensent à des réorientations majeures de leur pédagogie.

APPROFONDIR LES DIFFERENTES COMPOSANTES PEDAGOGIQUES DE LA METHODE

A/ D'UN POINT DE VUE THEORIQUE

Le prof se doit, à ce niveau-ci, de faire au moins une brève " excursion " dans la littérature qui existe sur le sujet. Il devrait également, lorsque c'est possible, prendre contact avec ceux qui font des expériences analogues dans le réseau collégial.

B/ D'UN POINT DE VUE THEORIQUE-PRATIQUE

Le prof poussera ici beaucoup plus loin son investigation concernant

a) les objectifs propres à cette méthode
b) les moyens et le type d'encadrement pédagogique qu'il doit mettre sur pied pour atteindre ces objectifs
c) le type de matériel qu'il devra construire
d) les délais, structures horaires, planification d'étapes que sa méthode impose.
e) les nouveaux rôles que la méthode implique pour les profs et les étudiants et les moyens à utiliser pour sensibiliser les uns et les autres à ces rôles,
f) les prérequis méthodologiques ou les habiletés spécifiques à développer pour pouvoir remplir ces nouveaux rôles : au besoin, le prof devra penser à des modes de " formation " pour lui-même ou les étudiants.
g) les types d'évaluation qui sont le plus compatibles avec sa méthode : orale? écrite? à partir de quel matériel il va faire cette évaluation : fiches? textes? performance verbale enregistrée? compte-t-il mettre l'accent sur une évaluation continue? Si oui, quel type de " dossier d'évaluation va-t-il utiliser? etc... etc...
h) à un niveau plus subjectif, ses attentes vis-à-vis les étudiants, la méthode; il devra clarifier pour lui-même le type de gratification qu'il en attend de même que les difficultés qu'il pourrait rencontrer compte tenu de son " style personnel "
i) la réaction possible des étudiants à la méthode, leurs difficultés d'apprentissage et leurs difficultés d'adaptation personnelle à cette méthode,
j) etc... etc...

LE PROF SE DOIT A CE NIVEAU CI, DE FAIRE AU MOINS UNE BREVE EXCURSION DANS LA LITTERATURE SUR LE SUJET.

C/ D'UN POINT DE VUE " SCIENTIFIQUE "

Le prof se doit de prévoir à l'avance comment il va vérifier si cette nouvelle méthode amène bien les résultats escomptés. Comment va-t-il évaluer l'effet de la méthode sur lui-même et les autres profs impliqués, sur les étudiants et sur la qualité de l'apprentissage? A ce niveau-ci, il doit choisir entre une expérimentation ou une évaluation de la méthode et une simple cueillette d'informations sur la façon dont celle-ci s'est déroulée (soit à partir de ses propres perceptions, soit à partir des perceptions des étudiants) (cf. le texte p. 49 sur la différence entre les deux approches).

QUI CONSULTER ?

A ce moment de la démarche, le prof aura avantage à consulter largement de façon à se sensibiliser le plus possible aux différentes dimensions et implications de son projet. Il aura donc avantage à consulter :

1. l'attaché à la référence de la bibliothèque et les documentalistes de l'A.P.P., en ce qui concerne la documentation sur la méthode et, éventuellement, les autres ressources ou projets analogues dans le réseau collégial. Il pourra également consulter le numéro spécial de la Pépée (vol. 2, no. 2, février 1973) portant sur les centres de documentation pédagogique de la région métropolitaine.

2. Le responsable, les profs du département, le chef de secteur et l'A.P.P. en ce qui concerne les dimensions " théorico-pratiques " citées plus haut. Il ne serait ni facile, ni pratique de songer à faire toute la démarche avec l'ensemble de ces personnes. On pourrait plutôt penser à un mode de consultation "concentrique" : travail avec les profs impliqués et l'A.P.P., présentation en vue d'un feedback aux autres instances intéressées.

   Au niveau des questions et problèmes pédagogiques proprement dits on pourrait même penser à des "équipes volantes" de profs d'autres matières ou d'autres secteurs qui accepteraient de se pencher sur le projet et de donner du feedback sur certains aspects de la question. A notre connaissance il y a plusieurs profs dans le collège qui, sur la base d'un pur intérêt pour les questions pédagogiques, seraient prêts à remplir occasionnellement ce rôle de consultants auprès d'autres profs et qui constituent actuellement des ressources inutilisées. C'est d'ailleurs un rêve cher à l'A.P.P. que d'arriver à constituer des "équipes de consultation pédagogiques inter-profs".

3. Les A.P.I. et certains membres du service aux étudiants sont aussi des personnes à consulter pour tout ce qui concerne les étudiants : leurs réactions possibles à la méthode, les moyens à mettre en oeuvre pour leur permettre d'acquérir certaines habiletés prérequises à la méthode etc...

C'EST D'AILLEURS UN RÊVE CHER À L'A.P.P. QUE D'ARRIVER À CONSTITUER DES ÉQUIPES DE CONSULTATION PÉDAGOGIQUE INTER-PROFS.. !

A notre avis, cette démarche est assez longue et devrait s'étendre sur tout le semestre précédent le moment où sera mise sur pied la méthode. Ce n'est qu'au bout de cette démarche que les profs seront en mesure de décider, avec l'aide du chef de département, s'ils veulent et peuvent mettre sur pied leur projet.

Pour un projet commençant en septembre l'investigation de tous les points principaux doit avoir été faite bien avant les mois de mai et juin précédents de façon à ce que les contraintes administratives (prévisions horaires, locaux, etc...) puissent avoir clairement été établies et acceptées et de façon à ce que les profs puissent travailler durant les mois de mai et juin sur l'élaboration du matériel pédagogique lui-même et sur les conditions concrètes de l'encadrement pédagogique

11- LE TUTORAT

COMME

MÉTHODE

ÉLÉMENTS PÉDAGOGIQUES

IMPLIQUÉS DANS LE TUTORAT

Les principaux éléments pédagogiques qu'on rattache à la méthode tutorale sont les suivants :

1. L'interaction étudiant-professeur se concentre dans quelques moments privilégiés que sont les entrevues. En principe, ces relations peuvent être très individualisées puisqu'habituellement le prof rencontre un seul étudiant ou un groupe restreint d'étudiants. Les rencontres se font sur une base d'horaire ie. de rendez-vous fixés à l'avance.

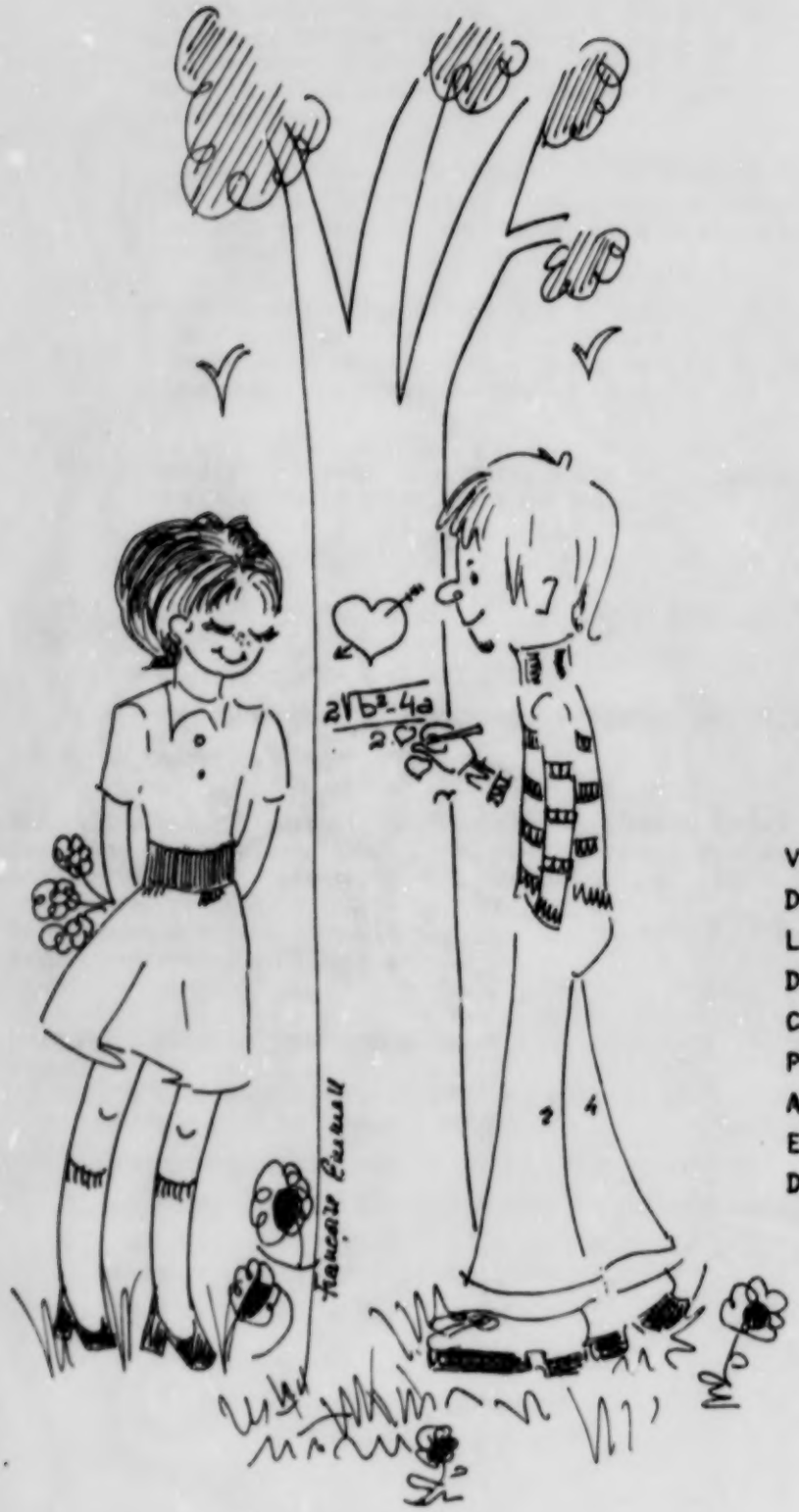
2. Les autres contacts tuteur-étudiants se font par l'intermédiaire du matériel qui a habituellement été préparé par le professeur tuteur lui-même.

3. L'étudiant travaille seul ou avec des camarades durant la presque totalité du temps qu'il consacre à ce cours. Il peut donc travailler à son propre rythme et choisir ses moments de travail en tenant compte de l'encadrement horaire minimum exigé par le contexte dans lequel se déroule l'expérience (promotion par semestre, disponibilité du prof, etc..). L'étudiant est le premier responsable de l'organisation de son temps et de son travail.

Les implications immédiates du choix de cette méthode deviennent donc que :

1. Le tuteur doit posséder, soit pour l'avoir lui-même construit, soit pour l'avoir emprunté et adapté, un matériel pédagogique prêt à l'avance. Ce matériel doit couvrir l'ensemble du cours et être élaboré de telle sorte que l'étudiant puisse travailler de façon autonome dès qu'il l'a en sa possession. Ce qui n'exclut d'ailleurs pas que la réception de ce matériel, par l'étudiant, puisse être accompagnée d'une présentation verbale de la part du prof.

2. Les qualités spécifiques de cette méthode étant de permettre une individualisation plus poussée de l'enseignement et une personnalisation plus grande de la relation tuteur-étudiant, le professeur doit se donner une organisation technique et une structure d'entrevue qui lui permettent d'atteindre ses objectifs; il doit, par exemple:



L'ETUDIANT TRAVAILLE SEUL OU AVEC DES CAMARADES DURANT LA PRESQUE TOTALITE DU TEMPS QU'IL CONSACRE A CE COURS. IL PEUT DONC TRAVAILLER A SON PROPRE RYTHME ET CHOISIR SES MOMENT DE TRAVAIL...

- pouvoir consacrer assez de temps à chaque étudiant et avoir avec lui une interaction d'une qualité telle que les avantages de l'encadrement pédagogique ainsi mis sur pied soient supérieurs à ceux de la méthode utilisée antérieurement.

- concevoir son matériel pédagogique de sorte qu'il contienne des activités assez simples pour permettre aux étudiants faibles de fonctionner seuls et assez complexes pour stimuler les plus forts.

- avoir assez de flexibilité pour s'adapter à des besoins et des modes de travail bien différents et surtout avoir l'ingéniosité de trouver rapidement des solutions individualisées aux problèmes posés.

3. Les étudiants doivent apprendre, s'ils ne le savent déjà, à travailler de façon vraiment autonome.

La mise sur pied d'une méthode de tutorat repose donc sur trois dimensions principales:

1. l'élaboration d'un matériel adéquat
2. les nouveaux modes de travail qu'on demande à l'étudiant
3. la rencontre tuteur-étudiant.

Dans les pages qui suivent, nous essaierons d'explorer brièvement certaines de ces dimensions. Quelques-unes seront abordées simplement par l'énoncé d'une série de questions qui, à notre avis, devraient être posées avant qu'un choix définitif ne soit fait en faveur de la méthode. D'autres dimensions, telle la structure de l'entrevue, seront présentées plus longuement.

Nous aborderons successivement :

1. Les problèmes administratifs que pose le choix d'une telle méthode dans le contexte actuel
2. Quelques questions sur la construction du matériel
3. Les nouveaux rôles dévolus au prof et aux étudiants
4. L'entrevue : de quel type elle doit être, ce qu'elle peut contenir et une série de questions connexes.
5. L'évaluation et le dossier cumulatif.

QUELQUES QUESTIONS CONCERNANT

L'ÉLABORATION DU MATÉRIEL

Ces questions ne sont pas des consignes à suivre dans l'élaboration du matériel mais bien plutôt des interrogations d'arrière-fond que le prof devrait garder en tête lorsqu'il planifie son matériel; on peut également les considérer comme les jalons d'une discussion préliminaire sur le sujet.

1. Quelles devraient-être les caractéristiques d'un matériel strictement écrit par opposition à un autre type de matériel écrit qui est, par exemple, un matériel d'appoint pour un cours magistral ou un atelier?
2. Jusqu'où doit aller la clarté et le détail des consignes?
3. Peut-il et doit-il comporter des sections optionnelles ou alternatives? Est-ce simplement utile ou hautement désirable?
4. Y a-t-il des objectifs du cours qui sont difficiles à rejoindre par le travail strictement individuel? Le matériel peut-il comporter des sections qui pourraient se faire en petits groupes?
5. Quelles sont les difficultés d'apprentissage propres à la matière qui risquent d'être amplifiées par la forme strictement écrite?
6. En quoi la planification et la conception d'un tel matériel est-elle différente de celles qui se rattachent à un autre mode d'enseignement?
7. Quels sont les éléments de stimulation qui doivent être ajoutés, vu la perte d'intéaction directe et quotidienne avec le prof.?
8. Comment préexpérimenter un tel matériel? La lecture par un tiers est-elle suffisante comme forme de préexpérimentation?
9. Comment expérimenter le matériel pendant qu'il est en usage?

DE NOUVEAUX RÔLES DÉVOLUS AU PROFESSEUR :

CONSULTANT

PLUTÔT QUE

PRÉSENTATEUR

Bien sûr, quelle que soit la méthode pédagogique utilisée, le rôle du professeur comporte toujours une certaine variété de fonctions. Devenir " tuteur " n'implique pas une révolution totale dans l'univers de l'enseignement mais cela implique très certainement la nécessité de mettre en oeuvre des habiletés bien spécifiques qu'il faudra développer au besoin.

Voyons en quel sens le rôle du professeur se transforme par rapport aux rôles qu'il doit remplir lorsqu'il donne principalement des cours magistraux :

LE PROFESSEUR DOIT PASSER D'UNE SITUATION PRESQUE CONTINUELLE DE TRAVAIL EN GRAND GROUPE A UNE SITUATION PRESQUE CONTINUELLE DE TRAVAIL DE DYADE (inter-relation de 2 personnes)

Ainsi donc, il ne consacrera plus la grande majorité de son temps à préparer une " présentation " faite à un grand nombre mais il devra consacrer ses énergies aux problèmes que pose la rencontre individuelle. Cela lui enlèvera le stress très souvent relié à la présence devant le grand groupe. Il est libéré des exigences du " spectacle " que comporte toujours, d'une certaine façon, l'enseignement magistral puisque le prof est alors dans l'obligation d'éveiller et d'entretenir simultanément l'attention d'une trentaine d'individus. Il n'aura donc plus à mettre en oeuvre toutes les tactiques du fonctionnement en grand groupe que certains trouvent si difficiles à acquérir et qui se formulent souvent par les interrogations suivantes :

COMMENT RÉAGIR QUAND LE TIERS DE LA CLASSE
EST FATIGUÉ ET SABOTE LE CLIMAT ?

comment intéresser en même temps et par une présentation unique les forts, les moyens et les faibles ? comment réagir quand le tiers de la classe est fatigué et sabote le climat ? quel type de question faut-il poser pour stimuler tout le monde ? comment tenir compte de l'hétérogénéité du groupe par rapport aux options au Cegep ? quel type d'activités faut-il mettre sur pied pour alimenter le travail en classe de trente étudiants ?

LA SITUATION D'ENTREVUE, SI ELLE IGNORE LES QUALITES DE " CONFERENCIER " CHEZ LE PROFESSEUR, EXIGE DE LUI DES HABILETES TOUT AUSSI COMPLEXES.

LE TUTEUR DOIT EN EFFET ETRE CAPABLE DE CREER ET D'ENTRETENIR FACILEMENT DES RELATIONS INDIVIDUELLES FONCTIONNELLES AVEC UN GRAND NOMBRE D'INDIVIDUS DIFFERENTS PAR LES PERSONNALITES, LES GOUTS OU LES APTITUDES.

Il doit avoir développé une facilité à entrer en contact avec l'étudiant et à entrer dans une relation d'aide avec lui et cela, dans un contexte pédagogique. Pour ce faire, il doit bien saisir les difficultés de l'étudiant, arriver à faire un diagnostic de façon aidante etc... Il doit surtout être capable de découvrir et d'utiliser les éléments proprement individualisés de la situation (spécificité de la façon de travailler de l'étudiant, identification de ses ressources personnelles etc...)

C'EST LA QUE SE TROUVE POUR LE PROF LE VERITABLE DEFI MAIS AUSSI LA SOURCE DE SES GRATIFICATIONS.

En effet, plusieurs professeurs souffrent d'une sous-utilisation chronique de l'ensemble de leurs ressources comme prof. A moins que leurs qualités soient principalement des qualités reliées au grand groupe, ils sont " sous-exploités " dans cette forme d'enseignement. La plupart des profs peuvent en effet assez facilement identifier les difficultés particulières à certains étudiants et connaissent assez bien les types d'aide particuliers qui devraient être apportés dans telle ou telle situation. Mais ils se voient , à tort ou à raison, enfermés dans une formule de cours qui les empêche d'exploiter de façon systématique ces ressources de " diagnostic ".

EN CHOISISSANT UNE METHODE PLUS INDIVIDUALISEE TELLE LE TUTORAT LES PROFS SE DONNENT UN CONTEXTE POUR METTRE EN VALEUR ET UTILISER SYSTEMATIQUEMENT LEUR RESSOURCES DE DIAGNOSTICIEN ET DE CONSULTANT.

LE TRAVAIL EN DYADE ENLÈVERA AU PROF LE STRESS TRÈS SOUVENT RELIÉ À LA PRÉSENCE DEVANT LE GRAND GROUPE.

Auparavant, le prof se voyait très souvent acculé, en grand groupe, à penser des activités pour la " moyenne ". Il a maintenant l'occasion de penser ou de créer des situations différentes selon qu'il s'agit d'étudiants forts, moyens ou faibles. Il doit pouvoir offrir des alternatives, trouver des façons différentes d'expliquer à un étudiant qui ne comprend pas, qui est là, devant lui, pour un temps limité et qui tantôt se retrouvera seul devant la prochaine étape à franchir. Il peut élargir l'horizon des objectifs qu'il fixe selon les possibilités de l'individu ou concevoir ses exigences plus en fonction du " progrès " qu'il veut voir faire à l'étudiant que des " contenus " obligatoires et communs à lui passer.

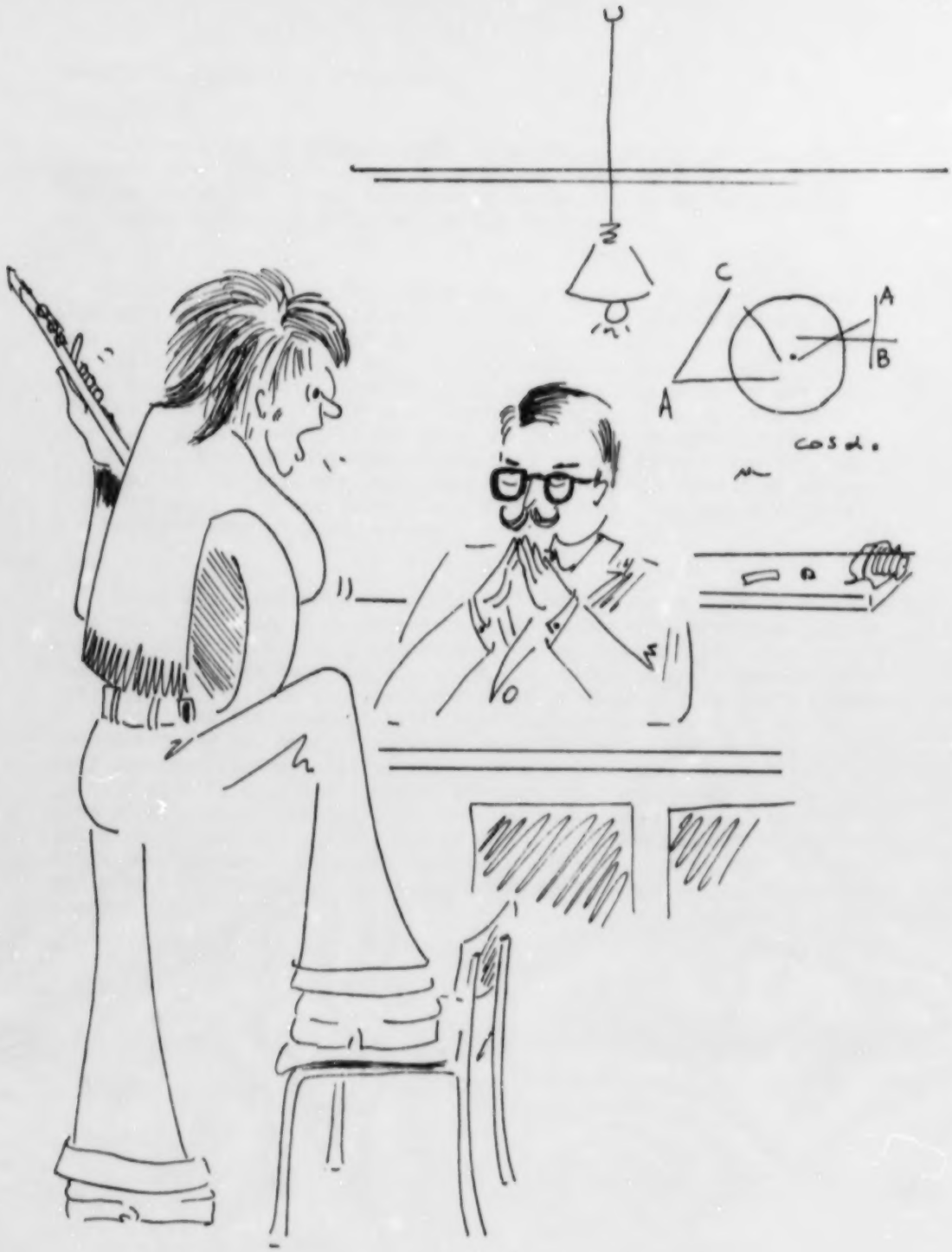
On voit donc assez clairement que son rôle de " concepteur " sera très différent. Le matériel et les moyens pédagogiques mis en oeuvre, pour une telle méthode, exigent toute une nouvelle façon de conceptualiser les situations d'apprentissage.

Les types d'ingéniosité pédagogique demandés en grand groupe et en situation d'entrevue sont très différents . Dans un cas, il faut trouver les bons trucs pour une moyenne et essayer de ne pas rendre les marginaux trop insatisfaits. Dans l'autre cas, il faut mettre en oeuvre une grande variété de moyens pédagogiques pour répondre à une aussi grande variété de besoins qu'il y a d'individus. Et c'est là tout un défi que d'arriver à créer toute une gamme d'encadrements pédagogique, de suggestions à faire etc... Mais là est également toute la gratification pour le prof.

Il est sûrement extrêmement stimulant et gratifiant pour un prof de voir à quel point on peut se découvrir des réserves d'ingéniosité quand la situation l'exige pour autant qu'on ait l'occasion de " pratiquer " un peu à ce niveau. Il est également très satisfaisant de redécouvrir continuellement qu'une aide vraiment individualisé et personnalisée engendre de rapides progrès et une satisfaction réelle chez l'étudiant.

IL NE FAUT PAS SE CACHER CEPENDANT LA DIFFICULTE QUE COMPORTE LA CREATION DE MULTIPLES RELATIONS INDIVIDUELLES MENEES DE FRONT.

Avec le ratio actuel d'étudiants/prof et les exigences de la méthode, l'horaire du prof-tuteur risque d'être surchargé par rapport à son horaire antérieur. Mais il n'y a pas qu'à ce niveau que le nombre d'entrevue est lourd à porter. Tout consultant ou toute personne impliquée régulièrement dans une tâche qui demande des entrevues fréquentes vous dira combien le continuel contact interpersonnel est " vidant " et " exténuant ". Il demande une capacité d'adaptation , une souplesse d'esprit et une endurance exceptionnelles. Il existe des points de saturation dans la capacité d'accueil et de présence à l'autre qui, une fois franchis, rendent la situation aussi into-



LE PROF. PEUT ELARGIR L'HORIZON DES OBJECTIFS
QU'IL FIXE SUIVANT LES POSSIBILITES DE L'INDIVIDU !

lérable au tuteur qu'à l'étudiant.

Des conditions de disponibilité relativement égale pour tous sont d'autant plus importantes que ce type d'entrevue implique une évaluation de l'étudiant et que le nombre d'entrevuesaccessibles à chacun est limité et que les entrevues sont sporadiques.

Or il n'est pas facile d'être véritablement " disponible " pour plusieurs relations individuelles et cela sur une longue période de temps. Chacun comprendra ce que je veux dire en se référant à sa propre capacité de nouer des relations personnelles avec des amis. Nous avons tous une capacité limitée en ce domaine où il s'exerce une autorégulation naturelle. A certains moments, nous n'avons aucun goût pour inviter ourencontrer des gens. La relation tuteur-étudiant n'implique pas, bien sûr, le même niveau d'ouverture et de disponibilité personnelle. Par ailleurs, elle comporte toujours la nécessité minimum d'une présence et d'une attention individualisée qui sont difficiles à entretenir avec un grand nombre .

Rappelons finalement qu'une des difficultés de ce type de relation à deux est la difficulté de donner un feedback positif. Beaucoup d'entre-nous ont sûrement vécu l'expérience de donner beaucoup plus facilement des critiques négatives que positives. Le positif demeure souvent implicite : on est très pudique par rapport au support à donner à l'autre, on ne sait pas trop comment le faire et très souvent le prof le fait uniquement par une note alors qu'un encouragement verbal aurait un impact souvent beaucoup plus marquant, plus valorisant. Je ne dirais pas qu'il s'agit là d'un trait propre au monde de l'enseignement mais peut-être plus largement un trait culturel qu'on perpétue dans un domaine où pourtant le feedback positif est si important comme élément de croissance et de développement. Le renforcement positif est un élément indispensable de l'apprentissage, mais également une dimension-clef de l'enseignement individualisé.

CHANGEMENTS DANS LE RÔLE DE L'ÉTUDIANT

L'étudiant qui participe à un cours par tutorat doit également développer de nouveaux modes d'être en tant qu'étudiant. Il doit entre autre apprendre à être plus actif et plus autonome. Au cours magistral, on lui demande principalement d'être attentif, de comprendre et d'interagir à l'occasion avec le prof au moyen de questions.

Dans la méthode de tutorat, les possibilités d'interaction proprement dites avec le prof sont plus restreintes en terme du temps mais aussi plus concentrées en ce sens qu'au moment des entrevues cette interaction est exclusivement centrée sur ses problèmes pédagogiques individuels.

L'ETUDIANT DOIT DONC AVOIR ASSEZ D'AUTONOMIE ET DE DEBROUILLARDISE POUR POUVOIR TRAVAILLER SEUL A L'AIDE DU MATERIEL QUI LUI EST FOURNI.

Il doit savoir se tirer d'affaire individuellement et ne pas compter sur l'aide constante du prof ou sur les questions des autres étudiants qui, en classe, pouvaient stimuler son intérêt ou amener des réponses aidant à sa compréhension.

Il doit arriver à organiser son temps et son travail pour répondre aux exigences posées. Par ailleurs, il a la possibilité de travailler à son propre rythme, de choisir lui-même les moments qu'il désire consacrer à cet apprentissage. Il a plus d'autonomie et de liberté mais il partage davantage avec le prof la responsabilité d'organiser de façon efficace son apprentissage.

ENFIN, ET CELA N'EST PAS LA MOINDRE DES CHOSES, IL DOIT DEVELOPPER, TOUT COMME LE PROF, SES CAPACITES D'INTERACTION PERSONNELLE ET DE CENTRATION SUR SES PROPRES BESOINS.

Il doit en effet apprendre à profiter au maximum du temps qui lui est consacré en entrevue. Il doit parvenir à percevoir et à identifier assez clairement ses besoins et demander l'aide pertinente et cela, tant auprès du prof qu'auprès de camarades. L'utilité de l'entrevue, pour l'étudiant, dépend de lui autant que du prof.

IL DOIT SAVOIR SE TIRER D'AFFAIRE INDIVIDUELLEMENT ET NE PAS COMPTER SUR L'AIDE CONSTANTE DU PROF OU SUR LES QUESTIONS DES AUTRES ÉTUDIANTS QUI, EN CLASSE, POUVAIENT STIMULER PAR INTÉRÊT OU AMENER DES RÉPONSES AIDANT A SA COMPRÉHENSION.

Si l'étudiant n'apprend pas à identifier d'abord pour lui-même les difficultés d'apprentissage qui lui sont propres, s'il n'est pas capable de faire l'effort nécessaire pour demander aide, conseil ou directives, le diagnostic fait au cours de l'entrevue en sera pour autant déficient et surtout, n'aura pas de suites.

IDENTIFIER SES POINTS D'ARRET EST SA PREMIERE DIFFICULTE MAIS IL SEMBLE BIEN QUE LE PLUS PENIBLE SOIT TRES SOUVENT, POUR LUI, DE SURMONTER LA GENE QU'IL EPROUVE A DEMANDER DE L'AIDE.

Finalement, il doit apprendre à structurer son apprentissage de façon à pouvoir en rendre compte verbalement puisque son mode d'interaction avec le prof est principalement verbal. L'étudiant toujours silencieux en classe et qui se contentait de remettre les travaux écrits et de passer les examens ne satisfait pas ici complètement aux exigences. Le plus souvent, une partie de l'évaluation porte sur l'expression claire et cohérente de sa compréhension de la matière ou du moins sur le travail verbal fait en cours d'entrevue. En face de cet étudiant, le prof doit veiller d'abord à faciliter l'expression verbale. Plusieurs profs considèrent souvent cette capacité d'expression verbale comme un pré-requis... ce sera d'ailleurs probablement une question de fait d'ici quelques années : en effet, au primaire actuellement, l'accent est de plus en plus mis sur le développement de telles habiletés. Il semble cependant que nos étudiants actuels n'aient pas tous déjà acquis ces habiletés et que le prof doive ici encore jouer des rôles de support ou même s'organiser pour que les étudiants participent à un entrainement minimum en cette matière... tout comme il doit prévoir, les initier à travailler seuls s'ils n'ont pas déjà développé ces habiletés au secondaire ou avant.

Il pourrait même centrer ses premières heures d'interaction avec les étudiants sur les problèmes des prérequis méthodologiques et fixer ses premiers objectifs, encadrer les premières activités des étudiants à partir de ces prérequis fondamentaux sans lesquels une méthode d'enseignement individualisé ne peut fonctionner.

L'ENTREVUE

L'entrevue constitue une dimension majeure de la méthode de tutorat et vaut qu'on s'y arrête plus longuement. Nous présenterons ici, par thèmes, un ensemble de questions qui, à notre avis, devraient être posées et longuement discutées avant la mise sur pied d'une telle expérience. Nous n'essaierons pas de répondre ici à l'ensemble de ces questions, croyant que plusieurs des réponses dépendent du contexte dans lequel s'élabore la méthode, sont reliées très étroitement à la matière impliquée et à des choix que pourraient faire les profs, compte tenu des circonstances. Notons cependant que les résultats[1] d'une enquête menée auprès des étudiants de Bois-de-Boulogne ayant participé à l'expérience tutorat en philo 301 donnent un sens à ces questions et, dans plusieurs cas, constituent des pistes intéressantes à explorer. Des profs désireux de faire une expérience analogue pourraient donc partir des résultats cités, de leur propres questions et des questions présentées ici.

DE QUEL TYPE D'ENTREVUE EST-IL QUESTION QUAND ON PARLE D'ENTREVUE DE TUTORAT?

En psychologie on distingue[2] habituellement plusieurs types d'entrevue : entrevue d'aide, entrevue de sélection, entrevue d'orientation, entrevue clinique ou de diagnostic , etc...; chaque type vise des objectifs bien déterminés et commande des attitudes et des techniques spécifiques de la part de l'interviewer. L'entrevue d'aide, par exemple, est habituellement reliée aux problèmes généraux d'adaptation personnelle et le consultant, s'il est de tendance phénoménologique-existentielle, essaiera de se centrer sur l'univers subjectif de l'individu, de développer des qualités d'empathie et d'utiliser un certain ensemble de techniques correspondantes.

L'entrevue de sélection est pour sa part le plus souvent reliée à des problèmes d'emploi; elle est centrée sur l'inventaire des ressources personnelles de l'individu et sur la recherche d'une adéquation entre ces ressources et les demandes du client-commanditaire . Les techniques d'entrevue utilisées ici sont bien particulières de même que les attitudes qui sont alors demandée à l'interviewer.

1-Voir plus loin, dans le présent journal

2.Il s'agit ici d'une description extrêmement sommaire qui demanderait à être élaborée au début d'un atelier portant sur l'entrevue.

Enfin, prenons comme troisième exemple l'entrevue de diagnostic dont on pourrait formuler l'objectif dans les termes suivants: il s'agit de faire un portrait de l'état psychologique général ou du niveau intellectuel ou affectif d'un individu et cela, en prenant un point de comparaison qui peut être, selon les besoins, les résultats statistiques à des tests, la notion de normalité, des niveaux intellectuels arbitrairement définis, etc... Les instruments utilisés ici sont souvent les tests et ici encore les techniques utilisées par le consultant sont spécifiques.

Qu'est-ce qui spécifie l'entrevue de tutorat par rapport aux autres types d'entrevue?

La principale caractéristique est qu'elle se situe dans un contexte pédagogique; elle a donc toujours un contenu relativement spécifique et son champ d'exploration dépend très étroitement de l'étendue déterminée par les principales composantes et les nécessités de la situation d'apprentissage.

De plus, elle est beaucoup plus courte que les entrevues d'autres types; les entrevues d'aide constituent, par exemple, un long processus qui peut s'étendre sur quelques années; l'entrevue de diagnostic et l'entrevue de sélection s'étendent parfois sur plusieurs heures. Il faut dire cependant que la longueur actuelle de l'entrevue de tutorat est plus une question de fait (reliée à un ensemble de facteurs tels le nombre d'étudiants, la charge horaire, le choix des profs de fonctionner en dyade plutôt qu'en petits groupes etc...) qu'une situation idéale.

Dans le présent contexte, l'entrevue de tutorat comporte indéniablement des éléments d'évaluation et des éléments d'aide, ce qui lui donne un caractère hybride qu'essaient d'éviter les autres types d'entrevue. Elle cumule en effet des éléments de l'entrevue d'aide, de l'entrevue de sélection et de l'entrevue de diagnostic. En effet, parmi les objectifs du prof on retrouve presque toujours la volonté d'assister et d'accompagner l'étudiant dans sa démarche pédagogique et cela, de la façon la plus individualisée et la plus personnalisée possible. Cela tient bien sûr de la relation d'aide même si le contenu en est bien différent.

L'entrevue tutorale tient également de l'entrevue de sélection en ce qu'elle implique un inventaire des ressources et des habiletés intellectuelles de l'étudiant de même qu'une recherche systématique d'informations en fonction des demandes de la situation; ces demandes, ce sont des objectifs du cours qui eux-mêmes, dans une certaine mesure, doivent refléter les exigences d'une bonne intégration à un mode de vie ultérieur: monde du travail, vie familiale, études universitaires, etc...

IL S'AGIT DE FAIRE UN PORTRAIT DE L'ÉTAT PSYCHOLOGIQUE GÉNÉRAL ET DU NIVEAU INTELLECTUEL OU AFFECTIF D'UN INDIVIDU.

Finalement, cette entrevue ne concourt pas seulemnt à sélectionner les individus comme aptes ou inaptes à répondre aux exigences posées, mais elle doit permettre de faire le diagnostic des forces et faiblesses d'un individu de façon à ce que celui-ci puisse utiliser ces informations pour changer dans le sens désiré, s'il le veut. Elle sert en quelque sorte de support à la démarche pédagogique et comporte donc certains caractères de l'entrevue de diagnostic qui n'existe elle-même qu'en fonction du changement à apporter ou du choix de l'intervention à faire.

L'aspect composite de l'entrevue de tutorat la rend à la fois intéressante et difficile à diriger. Ramassée dans un temps restreint, elle comporte un contenu spécifique et doit respecter les exigences de son caractère "pédagogique". Elle doit donc être extrêmement bien structurée. De plus, comme les composantes d'aide et d'évaluation ne sont pas facilement maniables simultanément mais en font quand même partie dans sa structure actuelle, il devient très important de clarifier et pour le tuteur et pour l'étudiant ce qui tient de l'une et de l'autre.

LES ENTREVUES D'AIDE CONSTITUENT PAR EXEMPLE UN LONG PROCESSUS QUI PEUT S'ÉTENDRE SUR QUELQUES ANNÉES.

UN MODELE D'ENTREVUE

8 ETAPES OU "MOMENTS" POSSIBLES D'UNE ENTREVUE DE TUTORAT

Il s'agit ici, rappelons-le, d'un encadrement ou d'une structure minimum auquel pourraient se greffer d'autres éléments. L'ordre des moments, tel que présenté, est un ordre logique qui n'exclut pas le "recouvrement" entre certains de ses éléments.

Le même modèle a été présenté aux étudiants pour fin d'évaluation du cours et le lecteur pourra voir en page 66 ss les réactions et perceptions des étudiants de même que les commentaires de l'A.P.P sur ces résultats.

1. L'accueil

Cette période, relativement courte, est celle où normalement le prof essaie de mettre l'étudiant à l'aise et de "prendre contact" avec lui. Il peut profiter de ce moment pour rappeler brièvement les objectifs de l'entrevue. S'il ne s'agit pas de sa première entrevue avec l'étudiant concerné, il pourra également avoir déjà accumulé quelques notes sur l'étudiant, notes qui pourraient lui permettre de personnaliser un peu plus le premier contact.

2. La vérification de l'acquis

Durant cette période le professeur doit, soit par des questions soit en laissant l'étudiant s'exprimer librement, vérifier si l'étudiant a atteint les objectifs de l'étape, s'il a bien fait le travail demandé, s'il connaît et comprend sa matière. Cette première vérification porte donc directement sur le contenu de l'apprentissage.

3. La vérification de la méthode de travail de l'étudiant.

Le professeur essaie ensuite d'investiguer de quelle façon l'étudiant a travaillé et comment il s'y est pris pour faire le travail qui lui était demandé. Il tente ainsi de dépister si les méthodes de travail de l'étudiant sont adéquates et peuvent lui permettre d'atteindre ces objectifs.

4. Le diagnostic des forces et faiblesses de l'étudiant au niveau de l'acquis et la communication de ce diagnostic à l'étudiant.

Lorsque le professeur a vérifié l'acquis de l'étudiant et sa façon de travailler, il doit normalement être en mesure de faire un diagnostic détaillé de la situation et il se doit de communiquer clairement ce diagnostic à l'étudiant. Le diagnostic est une étape indispensable qui se situe entre la vérification du travail et la notation de l'étudiant. Il ne suffit pas en effet que le professeur se fasse une vague idée de ce que sait l'étudiant; il faut qu'il soit capable de faire avec lui un bilan de la situation, de décortiquer avec lui les éléments ou les sous-objectifs de

l'apprentissage à faire pour cette étape du cours et de lui montrer clairement autant ce qui est atteint que ce qui ne l'est pas. C'est là, à notre avis, la pierre d'angle de tout enseignement, a fortiori d'un enseignement individualisé. Il profite donc de ce moment pour souligner à l'étudiant quelles sont ses forces et ses faiblesses et pour lui donner les informations les plus claires et les plus complètes possibles sur son rendement par rapport aux objectifs de contenu. Il pourra, par exemple, lui signifier que sa compréhension des textes est bonne mais qu'il est déficient au niveau de la synthèse de plusieurs textes, etc...

5. Le diagnostic des forces et faiblesses de l'étudiant, au niveau de sa façon de travailler et la communication de ce diagnostic à l'étudiant.

Cette étape est analogue à la précédente mais porte cette fois sur la méthode de travail de l'étudiant. Ici le prof essaie d'identifier avec l'étudiant en quoi sa façon de travailler lui a nui ou l'a aidé dans la réalisation du travail. Il pourrait, par exemple, faire remarquer à l'étudiant que ses fiches sont bien ou mal faites, qu'il semble avoir mal procédé dans l'analyse des textes, qu'il semble avoir accordé un temps raisonnable à telle partie du travail, etc...

C'est souvent en faisant une investigation poussée de cette dimension que le prof devient le plus en mesure d'aider l'étudiant et même les autres étudiants. En effet, en amenant un étudiant à s'exprimer plus longuement sur sa façon de travailler le prof "met parfois le doigt" sur un point névralgique des modes d'apprentissage propres à cet étudiant... mais aussi à beaucoup d'autres et il découvre souvent là une information qui lui permettra de pousser plus à fond son investigation avec un autre étudiant et donc de l'aider de façon plus adéquate.

6. La réaction de l'étudiant au diagnostic

Un apprentissage réel ne se fait pas sans une bonne dose d'interaction entre la source des stimuli (le prof) et la personne dont on attend une réponse (l'étudiant). Pour s'assurer que l'étudiant comprend véritablement les sens du diagnostic fait, il importe qu'il ait l'occasion de discuter avec le prof de ce diagnostic. Il doit pouvoir demander toutes les précisions qu'il juge utiles, expliquer son point de vue s'il est en désaccord sérieux, etc...

7. La recherche commune de points d'amélioration et l'énoncé de conseils précis en fonction des étapes à venir

Suite au diagnostic, le prof est en mesure de proposer à l'étudiant de nouvelles façons de travailler qui pourraient l'aider à mieux atteindre les objectifs subséquents ou à reprendre l'étape précédente si elle n'était pas complétée de façon satisfaisante.

Il se doit de donner à l'étudiant des conseils précis, des directives sur les améliorations à apporter, et des suggestions sur les façons de travailler pour y arriver. Il peut également, à cette occasion, signaler à l'étudiant ce qu'il prévoit être les difficultés particulières qu'il risque de rencontrer, dans la prochaine étape, compte tenu de ses faiblesses actuelles; il peut même l'aider à s'organiser pour faire face à ces difficultés anticipées.

On voit donc qu'une des principales qualités qui est demandée au prof, pour les moments 4-5-6 et 7 de l'entrevue est une excellente connaissance des difficultés d'apprentissage propres à sa matière, au contenu et au type de travail qu'il demande à l'étudiant. Pour y arriver il doit avoir consacré beaucoup de temps à penser les objectifs et sous-objectifs de son cours. Cette connaissance se bâtit également grandement par l'expérience qu'il prend au contact même des étudiants.

8. La communication à l'étudiant de sa note, pour cette étape du cours, et la possibilité de discuter cette note.

Finalement le professeur doit noter l'étudiant et il a tout avantage à communiquer à l'étudiant cette note puisqu'elle devrait être un reflet assez fidèle des informations échangées et de l'évaluation de la situation faite antérieurement au cours de l'entrevue. Normalement l'étudiant devrait avoir l'opportunité de réagir à cette note.

QUESTIONS GENERALES SUR LE DEROULEMENT DE L'ENTREVUE

Le déroulement de l'entrevue présenté plus haut devrait être pensé à la lumière des considérations suivantes :

1. Toutes les étapes citées nous apparaissent indispensables puisque nous avons dit présenter là un encadrement minimum. Il n'en demeure pas moins que le professeur peut, pour une raison ou une autre, décider de mettre un accent plus prononcé sur un moment ou l'autre de l'entrevue. Il se doit de clarifier précédemment sur quelle base il se permettra de faire occasionnellement ou continuellement ce choix : besoins particuliers d'un étudiant, goûts ou habiletés personnels, objectif particulier d'une section de la matière, etc...

2. Quelles parties de l'entrevue auraient avantage à être plus structurées que d'autres? Pour répondre à cette question, le professeur doit faire le tour des sous-questions suivantes :

   - quelles sont les attentes et les besoins des étudiants par rapport à la structuration de l'entrevue?(à notre avis, ils dépassent toujours largement la perception qu'en à le prof)

- quels sont les avantages et les inconvénients d'une structuration poussée?

- la structuration poussée de l'entrevue n'est-elle pas une condition indispensable quand le temps dont on dispose est restreint et quand on doit assurer une certaine standardisation entre les entrevues? (A notre avis standardisation des entrevues et individualisation de l'enseignement sont loin de s'exclure mutuellement. Bien comprises, ils sont au contraire des éléments de facilitation réciproques. Une entrevue standardisée au niveau de la structure assure une certaine équité à l'étudiant et donne au prof un cadre qui, une fois rodé, lui permet de se préoccuper des besoins individuels de l'étudiant sans oublier un ensemble d'objectifs et de moyens qu'il se fixe pour l'ensemble).

- quels sont, parmi les moments de l'entrevue cités plus haut, ceux durant lesquels je serai le plus à l'aise ou ceux pour lesquels je me reconnais des habiletés spontanées? Aurai-je avantage à structurer un peu plus les autres?

3. Le prof et les étudiants auraient avantage à ce que les étudiants connaissent eux aussi la structure de l'entrevue, son déroulement probable de même que les "moments" qu'elle peut contenir. Ils pourraient ainsi collaborer plus étroitement à un bon déroulement et surtout cette connaissance les aiderait grandement à utiliser au maximum ce temps qui leur est exclusivement accordé. L'étudiant lui-même, compte tenu de ses propres difficultés, pourrait demander au prof de mettre plus l'accent sur telle ou telle étape afin de mieux répondre à ses besoins, ce qui serait une excellente initiative et une preuve d'autonomie en autant qu'il ne s'agit pas là d'un moyen détourné de contrôler le prof.

4. Quelles sont les techniques d'entrevues appropriées à l'un et l'autre moments de l'entrevue telle que définiel (feedback, fonctions de clarification et de liaison, énoncés de normes et d'attentes précises, etc... etc...).

5. Comment envisage-t-on réagir par rapport à certains problèmes de relations interpersonnelles et comment y faire face dans une situation spécifiques d'entrevue (ex. le cas des étudiants gênés, silencieux, superverbaux, résistants, etc...).

6. Quelles sont les attitudes personnelles et les habiletés spécifiques que le prof doit développer afin d'être un consultant adéquat en entrevue et afin de pouvoir mieux faire face aux exigences de la situation. Il ne s'agit pas ici seulement des nouveaux rôles généraux qui sont demandés au prof en tant que tuteur mais bien des qualités spécifiques qui sont demandées à l'interviewer. Le prof doit, par exemple, arriver à clarifier les questions suivantes: Quel est mon style personnel comme interviewer? quels sont les atouts que je possède déjà et que je

pourrais particulièrement mettre en valeur dans ce type de travail (aisance interpersonnelle, facilité à structurer une situation, etc...)? Quels sont, selon mes prévisions, les principaux handicaps personnels dont j'aurai à supporter le poids (difficulté à improviser rapidement des solutions,à structurer la relation, à faire face à un étudiant contestataire? etc...)

7. Le prof doit finalement clarifier pour lui-même l'investissement de temps qu'il est prêt à faire dans une telle méthode et ses difficultés personnelles à ce niveau. Est-il du style à se laisser dévorer tout son temps? Est-il capable de mettre facilement des limites à l'envahissement des demandes d'un autre? Est-il facilement "vidé" par la relation interpersonnelle? est-il prêt à offrir des entrevues supplémentaires dès qu'un étudiant en fait la demande ou considère-t-il que ses obligations extérieures sont déjà assez lourdes? Peut-il se contrôler facilement sur ces facteurs et assurer aisément une certaines équité à tous?

Ces dernières questions sont à notre avis assez importantes parce qu'elles conditionnent, à un niveau plus ou moins conscient, le comportement en entrevue; un prof trop fatigué ou qui a de la difficulté à se contrôler lorsqu'il en a assez et qui peut être conscient des signes avant-coureurs de cette saturation saura organiser ses horaires en conséquence. Celui qui prend toujours conscience très tardivement de ces phénomènes risque d'handicaper sérieusement l'aide qu'il peut apporter à certains de ses étudiants.

Le fait de procéder par entrevue demande, à notre avis, l'acquisition d'habiletés et d'attitudes spécifiques de la part des professeurs tuteurs. De plus la situation d'entrevue et, plus spécifiquement l'entrevue de tutorat qui est peu connue et peu expérimentée ici, exige d'être longuement pensée et organisée. Une telle réflexion demande un temps assez long et le développement des habiletés de consultant ne peut se faire, selon nous, sans la mise sur pied d'une structure de formation (atelier ou autre) dont la durée minimum devrait être de 3 à 4 jours et qui donnerait à chacun non seulement l'occasion de discuter et de faire des choix mais également de pratiquer des modes d'intervention et des techniques, d'identifier des styles personnels, etc...

QUELQUES QUESTIONS SUR L'ENCADREMENT HORAIRE DE L'ENTREVUE.

Du point de vue de l'encadrement horaire, le professeur aura à répondre au moins aux questions suivantes :

1. quelle est la durée optimum d'une entrevue?
   (question très importante dont la réponse est liée à plusieurs facteurs : besoins moyens des étudiants, structure et contenu de l'entrevue, contingences liées à l'horaire général du Cegep, etc...)

2. quel "jeu" moyen faut-il prévoir entre les entrevues, ie. comment structurer l'horaire d'une journée de façon à ce que ce soit viable pour le prof et les étudiants et que le tuteur puisse, au besoin, allonger brièvement une entrevue sans handicaper les étudiants suivants.

3. quel temps le prof doit-il garder afin de pouvoir, entre les entrevues

   a) lire les informations ou notes accumulées antérieurement et qui concernent l'étudiant qui s'en vient.
   b) réfléchir brièvement sur les modes d'intervention que lui dicte la lecture de ces notes.
   c) écrire, après l'entrevue, des notes sur ce qui vient d'être fait, sur les consignes spécifiques données à l'étudiant s'il y a lieu, etc...

4. quel modèle d'horaire global va-t-il choisir?

5. quelle sera la souplesse possible à l'intérieur de cet horaire et quels comportements compte-t-il adopter vis-à-vis les étudiants qui ne se présentent pas, veulent effectuer des changements, etc...?

6. quelles seront les modalités d'inscription, pour les étudiants, à l'intérieur de cet horaire?

ÉVALUATION ET DOSSIER CUMULATIF

Comme pour toute autre méthode, le prof doit s'interroger sur le type d'évaluation à utiliser selon les circonstances. Les principaux points à clarifier pourraient être les suivants :

1. l'évaluation doit-elle porter principalement sur le travail fait avant de venir en entrevue ou sur le travail fait en cours d'entrevue ?
2. Quels sont les problèmes particuliers posés par l'évaluation d'un rendement verbal? Comment distinguer la performance verbale proprement dite ou l'expression du travail fait et le travail lui-même : lecture, compréhension, etc..? Quels sont les objectifs du cours par rapport à cette dimension?
3. Dans le cas ou l'on prévoit accorder une grosse place à ce qui se fait en entrevue prévoit-on alors les mêmes mécanismes de contrôle que ceux qui devraient normalement être mis sur pied pour un examen oral (enregistrement, double évaluateur ou autre) ?
4. Ce mode d'évaluation favorise-t-il certains groupes d'étudiants au détriment des autres?
5. Les critères d'évaluation sont-ils très clairement définis dans le guide de travail de l'étudiant?

La question de l'évaluation, à l'intérieur d'une méthode comme le tutorat, devrait poser moins de problèmes que dans les autres méthodes puisque cette méthode exige, plus qu'une autre, la tenue d'un "dossier cumulatif élaboré".

Il nous apparait donc pertinent de nous attarder plutôt sur ce dossier que sur l'évaluation elle-même. A notre avis l'un des principaux problèmes posé actuellement par les dossiers des étudiants sur lesquels les professeurs fondent leur évaluation est qu'ils ne sont pas assez élaborés.[1]

La plupart du temps, le principal point de standardisation des dossiers est leur présentation formelle: quelques renseignements sur l'étudiant, nom, âge, groupe, option au cegep, note à telle ou telle étape du cours. Parfois il s'y ajoute très brièvement quelques commentaires sur l'étudiant. Ces commentaires, écrits rapidement, comportent souvent des abréviations et sont écrits de façon à n'être pratiquement

---

1. Cette opinion ne touche pas particulièrement les professeurs qui ont tenté l'expérience de tutorat en philo mais l'ensemble des profs, et ils sont nombreux, qui utilisent ces dossiers sous une forme ou une autre.

compréhensibles que par l'utilisateur lui-même, soit le prof.

On peut donc les mettre en question sur deux bases :
1. ils sont peu transmissibles; ce qui constitue l'essentiel de la relation individualisée ou du progrès continu de l'étudiant ne s'y trouve pas, de sorte qu'advenant un changement de tuteur, tout le processus serait à recommencer;
2. ils seraient facilement contestables par des étudiants qui, pour une raison ou une autre, décideraient de mettre en question l'évaluation du prof.

Pour être vraiment utiles, ces dossiers devraient, à notre avis :
1. mettre avant tout autre chose l'accent sur ce qui spécifie le comportement pédagogique de cet étudiant par rapport aux autres; ex.: sous-objectifs qu'il a ratés, façon particulière de travailler, consignes particulières qui lui ont été données concernant l'étape à venir, exigences de rattrapage qui lui ont été fixées par rapport à tels sous-objectifs, etc...

2. être assez élaborés et standardisés sur l'ensemble des dimensions à couvrir en laissant seulement un peu de place pour des informations non catégorisables. On évite ainsi de passer beaucoup de temps à écrire les mêmes choses et le temps dont on dispose est utilisé plus adéquatement dans la rédaction de commentaires vraiment individualisés.

3. être accessibles à l'étudiant pour tout ce qui concerne son travail.

Si les objectifs et sous-objectifs d'une partie du cours sont très clairs, les réponses ou comportements attendus des étudiants devraient l'être également tout comme devraient l'être, dans une certaine mesure, les difficultés d'apprentissage anticipées.

Le prof devrait donc être en mesure de préparer à l'avance, pour chaque partie de sa matière :

a) une liste des différentes composantes ou habiletés intellectuelles que devra faire un étudiant pour arriver au but fixé (ie. une bonne définition des objectifs du cours et une clarification des sous-objectifs).

ex.: comprendre un texte implique au moins de
- le lire
- connaître et comprendre le vocabulaire
- être capable de dégager les idées principales et l'idée d'ensemble
- être capable de retracer le lien logique ou la structure du texte
- être capable de regrouper les idées autour d'un thème.
- etc...

b) une liste des principaux moyens par lesquels il compte vérifier chacune de ces étapes et des critères minimum d'excellence qu'il exige.

ex.: X fiches présentées de telle façon
- un tableau synoptique comportant X éléments au moins.
- avoir fait ressortir au moins 6 éléments des 8 suivants.
- être capable de répondre correctement à tel type de question.
- être capable d'illustrer tel concept par un exemple pertinent.
- être capable de présenter telle notion en ses propres mots.
- etc...

c) une liste des "erreurs-types liées à cette partie de la matière" ou des principales difficultés méthodologiques que peut avoir rencontrées l'étudiant dans sa démarche.

ex.- ne pas savoir faire un résumé.
- ne pas savoir faire un synoptique
- ne pas être capable d'agencer des idées dans un ordre logique.
- ne pas être capable de faire de la réitération simple.
- être rebuté par tel aspect plus théorique du texte
- difficulté à s'exprimer verbalement.

C'est sur l'ensemble de ces éléments que pourrait se fonder le dossier cumulatif. Le prof pourrait fort bien en effet avoir des feuilles préparées à l'avance sur lesquelles il n'aurait qu'à cocher ce qui est fait et ce qui n'est pas fait , les critères d'excellence obtenus sur chacun des items, les particularité méthodologiques d'un étudiant, etc...

Cette notation pourrait se faire assez rapidement et lui laisserait le temps de noter, en plus, ce qu'il a recommandé à l'étudiant, ce sur quoi il compte insister dans l'entrevue suivante ou toute autre remarque qu'il juge pertinente.

Le fait de posséder une information aussi élaborée, si elle est bien organisée, ne peut que l'aider à mieux suivre l'étudiant dans sa démarche, à vérifier en un coup d'oeil si ces difficultés méthodologiques sont constantes ou passagère et à fournir un encadrement pédagogique d'autant plus personnalisé. Rappelons-le, les formules standardisées si elles sont faites et utilisées de façon intelligente, devraient aider le processus d'individualisation et non lui nuire.

Conçu comme tel, il n'y a pas de raison pour que ce dossier ne soit pas accessible à l'étudiant, puisqu'il est censé refléter de très près ce qui s'est passé en entrevue. Il y aurait même avantage à ce que l'étudiant en ait une copie ou même qu'il puisse savoir, immédiatement à la fin de l'entrevue, l'évaluation qui y est consignée par l'ensemble des notes du prof: c'est le moment idéal pour contester et si le dossier se fonde vraiment sur des faits, il n'y a aucune raison pour qu'il soulève des difficultés. Au contraire une mésentente sur ce sujet entre prof et étudiant pourrait être un excellent indice que l'entrevue, en tant qu'aide et diagnostic, n'a pas atteint son but et il vaudrait mieux pouvoir le dépister dès ce moment-là.

111- UNE EXPERIENCE

DE TUTORAT

PHILO 301

NOTES SUR UNE EXPERIENCE PÉDACOGIQUE...

Cet article a un but précis et restreint : faire saisir quelques démarches qui ont été notées dans la conception, l'élaboration et la mise en place de la méthode tutorale.

Nous sommes tout d'abord redevables de l'idée du tutorat à trois professeurs du collège Lionel-Groulx. Nous avons adapté leur méthode aux besoins et aux critères du département de philosophie du collège Bois-de-Boulogne. Nous nous sommes tenus (en fait nous en avions décidé ainsi), au plan-cadre élaboré par le comité local du cours de philosophie 301. C'est pourquoi la forme et le contenu de notre méthode diffèrent sensiblement de l'expérience tenue à Lionel-Groulx.

Depuis un certain temps les transformations survenues au cegep nous incitaient à innover dans le domaine pédagogique. Toute la question se concentrait autour de la tension entre l'enseignement traditionnel et les nouvelles méthodes d'enseignement. Dans son rapport annuel (1969-70), le Conseil Supérieur de l'Education abordait sur un plan prospectif la nécessité d'un enseignement individualisé. Les formules de ce document évitaient d'identifier techniquement les innovations pédagogiques possibles dont il pressentait l'imminent besoin, mais il ne faisait aucun doute pour nous que l'enseignement individualisé dont il parlait indiquait le tutorat.

Nous étions convaincus que l'activité éducative exigeait de l'étudiant une part accrue dans sa propre éducation. Nous croyions de plus qu'il nous fallait tirer les conséquences logiques d'un vieil adage bien connu : "on n'apprend et retient vraiment que ce que l'on fait soi-même".

Nous partions avec l'hypothèse de la rentabilité pour l'étudiant ainsi que pour le professeur, du travail personnel de l'étudiant, guidé par un tuteur. Nous ne sommes pas des théoriciens de l'enseignement, et ce n'est pas en qualité de pédagogues chevronnés et titrés que nous tentions cette démarche. Qu'il y ait ici un manque nous l'admettons; nous croyons cependant à la valeur d'intuitions validées par une certaine expérience de l'enseignement.

Nous avons trouvé un appui total auprès de M. Claude Péloquin, chef du département de philosophie, qui s'est chargé de transmettre nos intentions au coordonnateur de secteur, M. André Burelle. Nous avons d'autre part acquis l'aide inconditionnelle de Mlle Claire Giroux et de Mme Renée Dandurand (Aides Pédagogiques aux professeurs) qui ont collaboré avec nous jusqu'à la fin, en élaborant entre autre un questionnaire scientifique sur la portée de notre méthode.

MISE SUR PIED DE LA METHODE

(MAI - AOUT 1972)

Avoir l'intention bien arrêtée de faire travailler les étudiants par eux-mêmes impliquait au premier chef que notre méthode devait fortement encadrer l'étudiant par des objectifs clairs, des démarches concrètes et compréhensibles, des modalités de rencontres tuteur-étudiants, un choix de textes adaptés au niveau collégial, un nombre d'étapes à parcourir qui correspondent au temps dont disposaient les étudiants, un dossier personnel que chaque étudiant pouvait compléter tout au long de la session.

Rien n'est plus simple qu'un objectif, rien n'est plus difficile. On peut en dire autant des démarches ou activités à accomplir par l'étudiant. Notre travail à cet égard n'était pas simplifié par un recours hypothétique à une banque d'objectifs définis en termes simples. Si on parle toujours de la technicité, de présentation scientifique, c'est celle-ci qu'il fallait éviter pour recourir à un vocabulaire trans transparent dont la compréhension devait s'imposer d'emblée. Notre méthode en effet laisse les étudiants à eux-mêmes : il était capital qu'objectifs et activités personnelles soient limpides dans leur formulation. Dans quelle mesure y avons-nous réussi? A l'expérimentation, nous avons dû préciser, reformuler, mais dans l'ensemble (et l'enquête le démontre), nous avons réussi à éviter les obscurités majeures.

Une autre question nous préoccupait : l'entrevue. Comment "vivre" une entrevue. Nous pensions que le rôle du tuteur n'exige pas seulement une technique opératoire et une structure organisationnelle nouvelle dans les rapports professeur-étudiants, mais qu'il exige davantage encore un esprit nouveau, une mentalité, l'acquisition d'un comportement différent, pour l'étudiant sans doute comme pour le professeur. Convaincus de ces exigences, nous avons échangé sur le sujet avec les A.P.P. Nous devons avouer cependant que nos efforts étaient surtout dirigés vers la rédaction d'un guide de l'étudiant et que le temps d'une réflexion plus approfondie sur le "counselling" nous a manqué. D'ailleurs l'urgence des échéances pour l'imprimerie nous a obligés, bien malgré nous, à traiter peut-être de façon superficielle certains aspects importants de notre méthode : une recherche approfondie de la nature et des fins du tutorat; le rôle du tuteur et les exigences que cette pédagogie nouvelle entraînaient pour les étudiants. La mise en place d'un projet, si idéal soit-il, ne peut épuiser à la première tentative toutes les modalités de son effectuation; pour nous comme pour tous ceux qui ont cherché à implanter une méthode nouvelle, il nous a fallu aller au plus urgent, conscients que le "Timing" de cette expérience appelait nécessairement l'escamotage temporaire de recherches dont nous apprenions en cours de route qu'elles nous auraient été utiles.

Malgré qu'on ait beaucoup parlé du tutorat et de l'enseignement individualisé, nos recherches (limitées) nous portaient à conclure qu'il n'existait que très peu de documentation en circulation. Nous n'avons pourtant pas travaillé à vue de nez, nous pouvions répondre aux objections que certains nous posaient, (sans doute pour éprouver nos convictions). Il reste pourtant qu'on pourra nous reprocher notre manque d'assises scientifiques et taxer d'artisanale ou d'intuitive notre démarche. N'y a-t-il que du négatif dans ce procédé? Encore ici, les résultats de l'enquête faite par l'A.P.P. parlent d'eux-mêmes.

LA PRATIQUE TUTORALE

En septembre, nous avions la satisfaction compréhensible de commencer la session en ayant devant nous le guide de l'étudiant dans lequel tout était prévu: les différentes étapes avec leurs objectifs, leurs démarches concrètes, leurs textes. Sur notre bureau, le dossier personnel de chaque étudiant à compléter à chaque nouvelle étape. Nous avions aussi réfléchi à l'allure que devaient prendre les rencontres individuelles, et préparé les barèmes de correction pour chaque étape afin d'assurer à notre évaluation la plus grande objectivité possible. Psychologiquement nous nous sentions rassurés.

Les difficultés n'ont quand même pas manqué. N'ayant obtenu aucune décharge en nombre d'étudiants, nous avions au total deux-cent-quarante étudiants à rencontrer en groupes restreints pour leur expliquer notre méthode et essayer de les motiver au travail personnel. Nous escomptions trois heures de rencontre avec chaque groupe (4 groupes de 60 étudiants). Par un malencontreux malentendu sur cette requête, nous avons dû nous contenter d'une seule rencontre par groupe.

Cinquante minutes durant lesquelles les étudiants ont eu droit à une avalanche de renseignements qui les ont laissés pour la plupart sous un état de choc que la première entrevue a peut-être réussi à dissiper, mais péniblement. D'autres étudiants ont manifesté leur mécontentement de se voir imposer une méthode qu'ils n'avaient pas choisie.

Nous nous rendions en classe quatre heures par semaine afin de répondre aux questions des étudiants, discuter avec eux certains points de la matière, expliquer des idées complexes. Mais il nous a fallu, durant les premières entrevues à notre bureau, souligner et insister sur cette disponibilité, parce que pour l'étudiant ce procédé n'allait pas de soi. Laissés à eux-mêmes, ils ont l'impression que nous sommes déjà trop occupés et qu'ils sont de ce fait littéralement laissés à eux-mêmes. Mais très tôt, les étudiants sont venus fréquenter le local de classe mis à notre disposition et l'on pouvait compter en moyenne de cinq à quinze étudiants à chacune de nos présences.

L'étudiant devait rencontrer son tuteur cinq fois, soit pour passer un examen oral, soit pour recevoir des commentaires sur un travail qu'il avait à remettre au moins trois jours avant la rencontre. Pour nous rencontrer, l'étudiant devait s'inscrire au tableau affiché à la porte de notre bureau, entre huit heures et cinq heures (entrevues fixées aux vingt minutes). Toutes les trois semaines nous changions ce tableau. Chaque étudiant pouvait travailler à son rythme, ce qui a permis à une étudiante, par exemple, de terminer dès le vingt-neuf octobre. La session étant étalée sur quinze semaines, l'étudiant savait que l'échéance normale était d'une étape par tois semaines.

Notre méthode comportait une modalité de contrôle fort intéressante pour l'étudiant : s'il achoppait à une étape, n'ayant pas répondu aux objectifs, nous lui demandions de reprendre l'étape, de venir nous rencontrer en classe pour recevoir les explications nécessaires à une meilleure compréhension. Nous n'accordions une note au dossier qu'à la reprise de l'étape. De ce fait, aucun élève n'a connu d'échec à la fin de la session. Nous pouvions par ailleurs motiver les moyennes élevées. Certains devant les exigences de notre méthode, ont préféré quitter avant la date prévue à cet effet pour ne pas encourir d'échec à leur dossier, mais il nous semble que ce nombre n'excède pas les défections enregistrées dans les autres cours. Nos objectifs ressortent clairement : nous voulions que les étudiants comprennent la matière, ne se contentent pas de répéter comme des perroquets. Ayant en mains le dossier de chaque étudiant, il nous était plus facile de les suivre individuellement et d'aider particulièrement les étudiants plus faibles. Nous ne cacherons pas non plus que, par hypothèse (vérifiée), l'étudiant se prépare davantage pour une rencontre individuelle avec son tuteur que pour la passation d'un examen en classe où l'atmosphère est dépersonnalisée.

DIFFICULTES ET AVANTAGES DE LA METHODE

De la méthode tutorale nous devons retenir certains aspects susceptibles de rebuter à première vue. En tout premier lieu, les longues heures d'entrevue. Nous ne sommes pas à notre bureau pour lire, préparer des cours, corriger des travaux, discuter avec des confrères, mais pour rencontrer des étudiants. D'où l'impossibilité de considérer notre présence au collège pour accomplir certaines tâches urgentes elles aussi ou utiles, à tout le moins, pour décharger nos soirées. A ce propos le soir à partir de la deuxième étape et jusqu'à la fin de la session, nous avions à corriger quotidiennement de cinq à dix travaux pour le lendemain. Durant le jour, nous profitions des quelques moments laissés libres à l'horaire pour faire le point, discuter entre nous des entrevues, des barèmes de correction, des difficultés rencontrées par les étudiants, des déficiences de notre méthode et des améliorations à apporter l'an prochain. Inutile d'insister sur notre présence quotidienne obligatoire : nous n'avions pas prévu de mécanisme de relève en cas d'absences causées par la maladie. Nous n'étions pas malades, nous ne le pouvions pas. Peut-être enfin, sans insister, serait-il utile de souligner l'exigence du travail préparatoire durant la saison estivale et, (aspect sans doute revêche), l'impossibilité pratique de nous livrer à quelque travail ou étude personnelle durant la session.

A ne retenir que ces remarques négatives, nous ne serions pas encouragés à poursuivre une expérience qui, par d'autres côtés, nous paraît éminemment positive pour nous comme pour les étudiants.

Nous savons que la situation même de l'enseignant paraît ingrate. Nos anciens professeurs parlaient d'ingratitude des étudiants, aspiraient à la reconnaissance, se disaient isolés et se plaignaient du peu de considération dont ils étaient l'objet. Nous n'oserions pas répéter pour nous de tels clichés, nous les rapportons simplement comme une possibilité rattachée à la profession enseignante. Les temps ont changé, les élèves plus jeunes nous tutoient dans une intention bien arrêtée de communiquer directement et de nier ces barrières que crée, dit-on, la culture, la classe, l'érudition, le langage. De l'intention à la réalité il y a fossé que le décalage des générations élargit encore. Mais si le langage sépare, il rapproche à la fois. Le langage philosophique rebute l'étudiant quand il lui demeure extérieur. Or, l'apprentissage personnel qui demande de lire et relire les mêmes textes amène l'étudiant à une compréhension inespérée et se dégage alors un intérêt nouveau ou renouvelé pour la philosophie. Cette ouverture à la discipline philosophique, nous l'avons sentie et vérifiée au cours de nos rencontres. En bref nous parlions le même langage. Sous les mots parfois techniques nous croyons avoir fait comprendre la réalité sous-jacente, et l'aspect rébarbatif d'un vocabulaire hermétique s'est peu à peu estompé. Cette expérience est révélatrice quand les étudiants parlent de philosophie, des textes à étudier, de l'intérêt qu'ils y prennent.

Dans l'enseignement magistral, on propose à l'étudiant des problèmes philosophiques dont il n'a cure en général, tant il vrai que la découverte ne saurait se passer de l'effort personnel. Dans notre méthode, l'étudiant découvre lui-même les problèmes philosophiques. De mémoire d'étudiant jamais, nous a-t-on dit, on n'avait autant travaillé en philosophie. Nous n'avons pas condescendu à valoriser le niveau des cours, et pourtant les étudiants ont mieux répondu que durant les cours magistraux. Evidemment on pourrait critiquer, faire valoir par exemple l'admirable procédé de la maïeutique dont il semble que nous ayons fait peu de cas. N'est-il pas connu pourtant que Socrate forçait les réponses? Faire accoucher les esprits, mais tous savent qu'un bébé vient au monde de toute façon quand il est à terme. C'est ce que faisait Socrate: il engrossait une pensée dans ses propres pensées pour conclure, à l'admiration de tous, que chacun possédait en lui la vérité et qu'il fallait l'y chercher, la faire naître. Ce genre d'entretien dirigé, de soliloque où l'interlocuteur répond: "oui, Socrate" ou "non, Socrate", ressemble étrangement à notre cours magistral où tout est su à l'avance, questions et réponses. Nous préférons pour notre part mettre l'étudiant en contact de penseurs que les hommes continuent d'admirer; nous croyons que la pensée s'affirme au contact de la pensée et que pour aller où on veut aller (la connaissance) il faut passer par où on ne veut pas aller (les chemins ardus de l'apprentissage de la pensée). Mais au contact de la pensée même des auteurs, les étudiants peuvent eux-mêmes exercer leur esprit critique, comparer avec leurs propres idées, chercher à découvrir le pourquoi de certaines complexités. Les relations ce sont eux qui les font finalement.

QUELQUES NOTES PROSPECTIVES

Nous voulons renouveler l'expérience, non sans penser à quelques améliorations qui s'imposent dans l'immédiat. Pour retrouver un peu de temps personnel et décharger les étudiants, nous prévoyons retrancher une étape de travail. Ce serait encore améliorer notre guide de l'étudiant que de substituer à quelques textes ésotériques des pensées pédagogiquement plus faciles d'accès. Nous devrions idéalement ajouter des précisions concernant le vocabulaire, des introductions situant les auteurs étudiés. Enfin il nous paraîtrait utile d'enregistrer des explications de textes sur bandes magnétiques, première étape d'une intégration de l'audio-visuel.

Le défaut majeur de notre méthode, une déficience qu'on a déjà dénoncée : le manque de socialisation par le groupe. Mais dans nos collèges actuels, les étudiants se connaissent à peine; au niveau de la classe, ils ne connaissent pas le nom de leur voisin. Pour l'étudiant, avoir un contact plus suivi avec son tuteur nous apparaît dans les circonstances favoriser une relation à deux profitable. Beaucoup d'étudiants ont par ailleurs travaillé spontanément en équipes ou se sont consultés pour l'élaboration d'un travail ou l'étude difficile de certains textes. C'est là une tendance que l'enquête a dégagée et qui vaut d'être encouragée l'an prochain.

Tout compte fait, pour nous, il s'agit d'un bilan positif et encourageant.

Louise Trahan
Michel Beaulieu
Prof. de Philosophie.

NON UNE ÉVALUATION DE MÉTHODE MAIS UNE ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉTUDIANTS

Le titre énoncé plus haut, devrait servir à lever une ambiguité. On confond assez facilement, dans notre milieu, l'évaluation d'une méthode et la recherche d'informations-feedback qui se fait sous forme d'enquête auprès des étudiants.

L'une et l'autre ont cependant des impacts et des exigences méthodologiques pourtant très différentes.

L'EVALUATION D'UNE METHODE PEDAGOGIQUE :

Elle implique :

1. qu'on ait fait le tour de ce qui spécifie cette méthode par rapport à une autre

   ex.: le tutorat comporte tel, tel et tel élément que ne comporte pas la méthode du cours magistral.

2. qu'on ait fait des hypothèses précises sur l'impact que devraient avoir ces dimensions spécifiques à la méthode sur l'apprentissage (soit sur le rendement de l'étudiant, soit sur son intérêt pour la matière, soit sur la qualité ou l'étendue de l'apprentissage effectué etc...).

3. qu'on trouve le moyen d'opérationnaliser ces concepts ou ces impacts. Il faut en effet choisir à l'avance la façon dont on peut vérifier ce dont on parle, en quels termes on doit le définir de façon à pouvoir le mesurer.

4. qu'on se donne de véritables conditions expérimentales qui permettent de vérifier ces hypothèses.

   ex.: un même prof enseignera à deux groupes d'étudiants jugés équivalents au départ. Dans chacun des groupes il utilisera l'une des méthodes. Il comparera ensuite les groupes en fonction des résultats cherchés : ex. ont-ils plus appris, ont-ils appris plus vite ? L'élément spécifique qui, étant absent dans une méthode et présent dans l'autre, a-t-il donné les résultats escomptés ? etc...

Pour évaluer la méthode du tutorat en suivant ce programme il faudrait par exemple,

1. identifier quelques points spécifiques qui la différencie d'une autre méthode, par exemple le magistral (ex.: l'accent mis sur l'individualisation)

2. identifier ce que, selon nous, seront les impacts spécifiques de ces apports (on veut habituellement changer pour mieux !) (ex.: le rendement scolaire devrait être plus élevé dans le groupe suivant la méthode de tutorat; la satisfaction devrait être plus grande; les étudiants seraient plus capables de faire des synthèses personnellesque les autres , etc...)

3. préciser comment on va rendre certains concepts mesurables (ex.: comment, concrètement, va-t-on évaluer la capacité de faire des synthèses chez l'étudiant)

4. se donner les conditions expérimentales pour vérifier sans biais, les hypothèses. (ex.: quelles conditions va-t-on se donner pour assurer que l'évaluation va se faire selon les mêmes critères dans le groupe tutorat et dans le groupe magistral ? etc...)

Une telle évaluation, pour être menée à bien exige un véritable cadre expérimental qui demande un assez gros effort de la part du prof. Elle constitue en quelque sorte une " recherche dans l'action ". Ce qui ne veut pas dire, par ailleurs, qu'elle soit impossible dans le contexte actuel de l'enseignement au collégial. Au contraire ! Il n'est pas nécessaire, pour la mener à bien, de mettre sur pied un appareillage méthodologique monstrueux. On peut par exemple décider qu'on va évaluer seulement 2 ou 3 des principales caractéristiques de la méthode et trouver des moyens relativement simples de tester nos hypothèses. Il faut toutefois planifier un véritable plan d'accion et prévoir, bien avant le début du semestre, les façons dont on va procéder.

LA RECHERCHE D'INFORMATIONS-FEEDBACK (ENQUETE OU AUTRE)

Elle vise des objectifs plus modestes que l'évaluation d'une méthode. On l'utilise

1. lorsqu'on veut vérifier factuellement certains points de la méthode utilisée (ex.: les étudiants ont-ils procédé de telle façon ou de telle autre ?)

2. lorsqu'on veut connaître la perception des étudiants par rapport à différents aspects de la méthode (ex.: qu'en pensent-ils, ont-ils préféré ceci ou cela, étaient-ils satisfaits, etc...)

3. lorsqu'on veut explorer certains aspects sur lesquels on n'a aucune information ou des choses auxquelles on n'a pas pensé (ex.: aller chercher les libres commentaires des étudiants).

Ce type de recherche se fait souvent sous le mode d'enquête écrite ou de questionnaire mais elle peut aussi se faire sous d'autres modes (ex.: faire une entrevue avec un groupe d'étudiants et les amener à répondre à un certain nombre de questions).

Pour ce genre d'évaluation, on procède habituellement par étapes :

1. identification avec les profs des points particuliers sur lesquels ils veulent de l'information ou du feedback.

2. identification, avec un petit échantillon d'étudiants, des points sur lesquels eux ils aimeraient communiquer de l'information ou du feedback

3. ajoute par ceux qui construisent le questionnaire (les aides pédagogiques aux professeurs) de points à évaluer qu'ils peuvent juger pertinents mais qui n'ont été identifiés ni par le prof, ni par les étudiants.

4. construction et passation du questionnaire(si le questionnaire est l'instrument choisi)

5. analyse et communication des résultats aux intéressés et confrontation de ce point de vue (résultats = point de vue des étudiants) avec les autres points de vue (celui des profs, celui des A.P.P., et celui des autres personnes intéressées.)

DES RÉSULTATS POSITIFS ET ENCOURAGEANTS DANS L'ENSEMBLE MAIS AUSSI DISCRIMINANTS

LES RÉSULTATS PRESENTÉS PLUS LOIN OFFRENT A NOTRE AVIS, UN INTÉRÊT NON SEULEMENT POUR LES PROFS IMPLIQUÉS ET LEURS CONFRÈRES DU DÉPARTEMENT MAIS POUR L'ENSEMBLE DES PROFS PUISQU'ILS NOUS APPORTENT DES INFORMATIONS ET SOULÈVENT DES QUESTIONS QUI SONT BIEN LOIN DE S'APPLIQUER UNIQUEMENT AU COURS ÉVALUÉ. A CE TITRE, NOUS SOMMES HEUREUX QUE LES PROFS IMPLIQUÉS DANS CETTE EXPÉRIENCE AIENT ACCEPTÉ QUE LEURS RÉSULTATS SOIENT, DANS LEURS GRANDES LIGNES, DISTRIBUÉS LARGEMENT.

LE QUESTIONNAIRE

Dans les pages qui suivent, vous trouverez les résultats d'une enquête menée auprès des étudiants du cours de Philo 301 qui, au cours du premier semestre, ont participé avec deux professeurs à une expérience de tutorat.

Cette enquête a été préparée et menée en suivant le processus présenté précédemment.

A/ Les A.P.P. ont donc consulté, pour l'élaboration du questionnaire

a) les deux profs impliqués directement dans la méthode

b) une douzaine d'étudiants choisis au hasard, parmi les 228 étudiants du groupe total de façon à ce qu'il se trouve quand même dans ce groupe 3 faibles, 6 moyens et 3 forts.

c) les profs du département de philo qui désiraient apporter leur collaboration; 6 sont venus à une rencontre et quelques autres nous ont envoyé des commentaires écrits.

d) leurs propres ressources.....ie. qu'elles aussi ont ajouté des dimensions à évaluer dans la méthode.

Cette consultation préliminaire,qui avait pour objectif d'amasser les dimensions à évaluer ou les questions pertinentes à demander a exigé environ 2 jours de travail.

B/ Le questionnaire a été élaboré et passé

Tâche très laborieuse qui a demandé environ une semaine de travail à plein temps aux deux A.P.P.

Comme le questionnaire construit était assez fouillé et donc relativement long, nous avons cru bon le diviser en 2 parties:

1. une partie portant plus sur le guide de travail, (objectifs, consignes, difficulté des textes, etc...) et de travail fait à la maison par l'étudiant (temps alloué, type d'organisation du travail, etc...) (environ 50 question.)

2. une partie portant sur les rencontres tuteur-étudiant et sur l'évaluation (environ 75 questions).

Les deux parties comportaient des sections communes (données sociologiques et factuelles et questions d'ensemble sur la méthode.) (environ 20 questions.)

Les étudiants répondaient à l'une ou l'autre partie sur des " cartes-réponse " de façon à ce que la compilation puisse se faire par calculatrice.

C/ Compilation

La compilation des résultats a été faite par les A.P.P.. Elle a été réduite au strict minimum ; nous avons fait simplement des distributions de fréquence des réponses et nous n'avons fait aucune analyse de corrélation entre les données. Cela limite quelque peu l'analyse qu'on peut faire des résultats ; par ailleurs, il ne nous semblait pas nécessaire de pousser plus loin l'analyse statistique. L'analyse et la discussion seront faites avec les profs de philo, les A.P.P. et les autres personnes intéressées s'il y a lieu.

L'ECHANTILLON

48% des étudiants ont répondu à l'une ou l'autre partie du questionnaire (109/228).

Les étudiants étant libres de participer à l'enquête, ce taux de réponse nous paraît élevé et nous semble manifester un intérêt marqué de la part des étudiants : ils veulent dire ce qu'ils pensent et sont collaborateurs. Nous avions prévu que la passation prendrait environ 45 minutes pour chaque partie du questionnaire. Nous leur demandions donc de répondre à une seule des deux parties afin de ne pas solliciter un trop gros effort. Nous avions sous-estimé leur collaboration. En effet, dans l'une des dernières questions, nous leur demandions s'ils auraient préféré répondre aux deux parties du questionnaire même si cela leur avait demandé deux fois plus de temps. A notre grande surprise, plus de la moitié des répondants auraient préféré cette solution et au lieu d'avoir 55 répondants à chaque partie du questionnaire, (soit 1/4 de la population totale) nous aurions pu avoir plus de 75 répondants (soit 1/3 de la population totale.)

Le nombre de répondants est à peu près égal dans les deux parties du questionnaire et les deux profs impliqués par l'évaluation ont un nombre à peu près égal de répondants (58 et 51).

Les résultats obtenus par les deux profs sont très semblables sur l'ensemble des questions et il n'y a que de très rares dimensions où les différences de personnalité semblent avoir eu un certain impact. Nous traiterons donc ces données comme un tout.

ORIENTATION DES ETUDIANTS AU CEGEP ET RENDEMENT

Plus de la moitié des répondants avaient une orientation générale en sciences humaines, le quart étaient des étudiants en techniques infirmières et une douzaine étaient des étudiants en techniques administratives.

9% des répondants avaient obtenu à ce cours 84% ou plus, 83% ont obtenu entre 68% et 83%, et 7% ont obtenu moins de 68%.

La grosse majorité des répondants se situent parmi les " moyens " La répartition des répondants dans les différentes catégories est à peu près la même que la répartition des étudiants des autres groupes de philosophie 301. Les profs de tutorat sont donc comparables à ce chapitre, aux autres profs du département qui ont enseigné le 301. Il est à noter cependant que les notes obtenues à tous les cours de philo 301 sont beaucoup plus élevées, en moyenne, que les notes obtenues aux cours de philo. 101.

ABANDON DU COURS OU CHOIX DÉLIBÉRÉ D'Y ENTRER

Rappelons que les étudiants n'ont pas choisi de participer à l'expérience de tutorat. Pourtant, comme pour tout autre cours, ils pouvaient faire des arrangements avec les A.P.I. afin de changer de groupe lorsque c'était possible.

Nous ne possédons pas toutes les données permettant de faire une analyse des motifs invoqués par les étudiants qui ont abandonné ce cours, soit au début de la session, soit en cours de route ou même qui ont choisi de participer à ce cours. Ce manque d'information tient au fait que nous n'avons pas prévu avertir les personnes impliquées qui auraient pu recueillir ces informations, soit :

a) les A.P.I. qui auraient pu noter les motifs d'abandon ou de changement de groupe

b) les profs eux-mêmes qui auraient pu noter les informations au dossier.

Toutefois, ces deux sources nous ont quand même fourni certaines informations qui nous permettent de présenter les données suivantes :

ONT DEMANDE A ENTRER DANS LES GROUPES

A) 4 étudiants ont demandé à être placés dans les groupes de tutorat. Nous ne savons pas s'ils l'ont fait par choix de la méthode ou à cause des facilités horaires que cela leur apportait.

La note moyenne de ces étudiants, pour le premier semestre est de 77%.

ONT ABANDONNE LE COURS

A) 9 étudiants ont demandé d'être changé de cours avant même que débute la session. Ces étudiants ont obtenu une note moyenne, au premier semestre, de 69%.

B) Comme il n'y a pas eu de véritable échec à ce cours (personne n'a fait l'ensemble des étapes et les a échouées) nous présentons comme un tout les données concernant ceux qui ont abandonné le cours et ceux qui l'ont échoué (n'ayant pas averti de leur abandon avant la date limite)

C) 24 étudiants ont véritablement abandonné le groupe.

a) ils se répartissent dans les groupes suivants :

Techniques infirmières	8
Techniques administratives	9
Général	4
Inconnu	3

b) ceux qui ont abandonné ne sont pas nécessairement des étudiants très faibles. De ce groupe, en effet,

- 11 avaient une moyenne globale, au premier semestre, supérieure à 70%
- 5 avaient une moyenne globale, au premier semestre, entre 60% et 69%
- 3 avaient une moyenne globale, au premier semestre, inférieure à 60%

c) de ces 24 étudiants :

- 7 seulement ont complété la première étape du cours qui en comportait 5
- Leur succès à cette étape était diversifié:

  2 s'étaient classés " forts "
  3 s'étaient classés " moyens "
  2 s'étaient classés " faibles "

- les 8 autres ne se sont pas même présenté à l'entrevue.

D) Donc, au total, environ 10% des étudiants ont abandonné et l'ont fait très tôt dans le semestre; on peut faire les hypothèses suivantes :

- soit qu'ils sont incapables de s'adapter à la méthode
- soit qu'ils ne veulent pas le faire (ex. ils jugent que c'est trop de travail).
- soit qu'ils craignent cette méthode.

Il vaudrait la peine, advenant une reprise de l'expérience, de vérifier les motivations de ceux qui quittent les groupes.

Il faudrait aussi s'interroger sur l'opportunité de mettre sur pied des mécanismes d'intégration à la méthode pour ceux qui désirent la suivre mais n'y arrivent pas.

LE GUIDE DE TRAVAIL ET LE TRAVAIL FAIT A LA MAISON

Le cours comportait 5 étapes d'une durée moyenne de 3 semaines chacune. Le guide de travail était donc divisé en 5 sections que nous avons évaluées séparément.

Pour une première partie les questions portaient sur :

Les objectifs

1. la compréhension des objectifs inclus dans le guide
2. l'utilité des objectifs (à quel moment de la démarche ont-ils été le plus utiles à l'étudiant).
3. la valeur des consignes élaborées pour chaque étape et qui devaient servir à encadrer directement le travail de l'étudiant.

Les textes

1. la difficulté du langage utilisé dans les textes (présence de termes techniques, etc...)
2. la densité du langage des textes
3. le handicap que pouvait représenter pour les étudiants la difficulté ou la densité des textes.

L'ensemble du guide

1. l'existence de liens entre les étapes
2. l'étroitesse de la correspondance entre les thèmes et les textes choisis.
3. les étudiants auraient-ils préféré avoir un choix d'activités et, si oui, de quel ordre ?
4. l'apport éventuel de l'audio-visuel: sa nécessité.

COMME VOUS POURREZ LE CONSTATER FACILEMENT, NOUS AVONS ACCORDÉ ICI MOINS DE PLACE AUX RÉSULTATS CONCERNANT LE GUIDE QU'AUX RÉSULTATS CONCERNANT LA RENCONTRE PROF-ÉTUDIANT.

CELA S'EXPLIQUE PAR LE FAIT QUE LES RÉSULTATS CONCERNANT LE GUIDE S'ADRESSENT, À NOTRE AVIS, SURTOUT AUX PROFESSEURS DE PHILOSOPHIE ET AUX PROFESSEURS TUTEURS DE CE COURS. CE SONT EN EFFET DES DONNÉES PLUS TECHNIQUES, UTILES PRINCIPALEMENT À CEUX QUI ONT ÉLABORÉ OU COMPTENT UTILISER LE MATÉRIEL. À CEUX QUI DÉSIRENT DE PLUS AMPLES INFORMATIONS SUR LE GUIDE LUI-MÊME OU LES RÉSULTATS PLUS DÉTAILLÉS QUI S'ATTACHENT À CE GUIDE, NOUS CONSEILLONS DE S'ADRESSER DIRECTEMENT AUX PROFESSEURS TUTEURS, LOUISE TRAHAN ET MICHEL BEAULIEU.

QUESTIONS SUR LES ETAPES

EN GENERAL, LES QUESTIONS SONT DISCRIMINANTES IE. QUE LES ÉTUDIANTS SE SONT DONNÉ LA PEINE D'ÉVALUER DE FACON DIFFERENTE CHACUNE DES ÉTAPES ET CELA, SUR L'ENSEMBLE DES QUESTIONS.

Nous avons d'autant plus apprécié leurs efforts qu'il nous paraissait parfois fastidieux de leur demander de reprendre systématiquement plusieurs questions et de les appliquer à chaque étape. Les informations qu'ils communiquent ainsi aux professeurs permettront à ceux-ci de retravailler leur matériel.

Globalement, les étudiants nous apprennent

A/ Au niveau de la compréhension des objectifs :

a) qu'ils comprennent assez bien les objectifs (rappelons que ceux-ci sont assez succincts dans le texte)

b) qu'ils utilisent et comprennent ceux-ci surtout en cours de travail. ie. qu'ils utilisent légèrement plus les objectifs comme des guides de l'apprentissage qu'à titre de baromètre leur permettant, à la fin, de vérifier si le travail fait correspond à ce qu'il y avait à faire.

c) à mesure qu'ils progressent dans les différentes étapes, ils apprennent un peu plus à se servir des objectifs dès le début de l'étape

d) certains objectifs sont mieux compris que d'autres.

B/ Au niveau de la compréhension des consignes :

a) En général, les étudiants les comprennent bien mais les consignes de certaines étapes leur semblent nettement plus claires que d'autres.

C/ Au niveau du langage et de la densité des textes :

a) En général ils ne trouvent pas les textes présentés faciles à lire car même pour l'étape dont les textes sont jugés les plus faciles, 1 étudiant sur cinq trouve les textes encore très souvent ou souvent difficiles à comprendre.

Pour l'étape dont les textes sont jugés les plus difficiles, 60% des étudiants les trouvent très souvent ou souvent difficiles à comprendre.

b) La moitié des étudiants se considéraient dans le groupe de ceux qui, pour l'ensemble du guide, trouvaient les textes très souvent ou souvent difficiles à comprendre. Le tiers de ce groupe considérait que la difficulté des textes était pour eux un gros handicap.

c) Il semble qu'il y ait un certain lien entre la difficulté du langage utilisé dans les textes et la densité de ces derniers. En effet, on évalue à peu près de la même façon la densité et le langage des textes. Ce sont les mêmes étapes qui sont évaluées le plus sévèrement et les handicaps subis sont analogues.

L'ENSEMBLE DU GUIDE

LIEN ENTRE LES ETAPES

- 60% des étudiants voient un lien évident entre les étapes alors que les autres ne le voient pas. Faut-il en déduire que certains ont plus de facilité que d'autres à faire ou à comprendre ces liens? Quels sont, dès lors, les modes d'intervention que peut développer le prof pour répondre aux besoins des étudiants à ce niveau? Ne pourraient-ils pas penser à être particulièrement " encadrants " pour certains étudiants par rapport à cet item (exiger plus d'eux et de façon plus claire) ?

- A peu près la même proportion (60%) d'étudiants trouve qu'il y a une forte correspondance entre les thèmes présentés dans le guide et les textes choisis pour alimenter leur réflexion sur ces thèmes.

DESIR DE VOIR LES THEMES PLUS RELIES A LA CONCENTRATION AU CEGEP

- Fait intéressant, les étudiants ne s'entendent pas tous sur la pertinence du choix des thèmes par rapport à leur orientation au Cegep :

  a) 20% d'entre eux auraient nettement préféré avoir des thèmes plus étroitement reliés à leur concentration.

  b) 31% aurait " peut-être " préféré avoir des thèmes plus étroitement reliés alors que la même proportion n'y voit pas l'intérêt.

  c) 20% ne savent pas.

- Que faut-il en conclure ? Emettons l'hypothèse suivante : les étudiants ne savent peut-être pas très bien comment on pourrait relier de plus près la philo à leur concentration ou orientation professionnelle mais 50% d'entre eux aimeraient qu'on le fasse quand même un peu plus.

LE TYPE D'ACTIVITE PROPOSE DANS LE GUIDE

- 35% des étudiants sont satisfaits du guide tel qu'il est. Ce guide proposait une ou deux activités obligatoires pour chaque étape. Les autres auraient préféré avoir le choix, pour chaque étape, entre deux ou trois types d'activités. Certains (35%) auraient préféré choisir entre des activités les menant soit à une évaluation orale, soit une évaluation écrite. Les autres (30%) auraient désiré un choix, quel qu'il soit, entre 2 ou 3 activités.

- C'est donc dire qu'en général, les étudiants préfèrent avoir un certain choix d'activités ce qui leur permet sans doute de mieux utiliser leur ressources et leurs goûts. La présence de choix d'activités augmenterait d'ailleurs la variété des contenus, au cours des entrevues, et contribuerait à stimuler les profs tout autant que les étudiants. Les profs y songent très sérieusement d'ailleurs ! Notons cependant que l'offre de choix entre des matériaux pédagogiques variés exige un travail accru de la part du prof au niveau de la construction et de l'élaboration de son matériel.

LES REFERENCES AUDIO-VISUELLES SONT-ELLES ESSENTIELLES ?

De quoi faire frémir les fanatiques de l'audio-visuel!

La formule utilisée par les profs au cours de cette expérience ne prévoyait pas l'utilisation de matériel audio-visuel.

- 50% des étudiants jugent que des références audio-visuelles leur auraient paru très peu essentielles pour l'étude et la documentation sur les thèmes. 25% les jugent " peu essentielles".

- 11% seulement des étudiants jugent que ces références auraient été " plutôt " essentielles ou " essentielles "

LE TRAVAIL FAIT AVEC LE GUIDE
(excluant le travail fait en entrevue)

TRAVAIL INDIVIDUEL VERSUS TRAVAIL EN GROUPE : QUE DESIRENT LES ETUDIANTS ?

- 76% des étudiants considèrent avoir travaillé uniquement ou surtout individuellement.

- 47% seulement désirent que la situation soit telle; les autres vont grossir le nombre de ceux qui désirent voir un partage égal entre le travail d'équipe et le travail individuel.

- 16% désirent même qu'on procède surtout par le travail d'équipe.

C'est donc dire que tous ne sont pas prêts ou ne veulent pas, travailler individuellement.

Il faudra avec les professeurs, inventorier les possibilités d'encadrer plus et de stimuler le travail d'équipe qui semble aider plusieurs étudiants. Individualisation de l'enseignement

ne signifie pas que l'étudiant a avantage à toujours travailler seul; les étudiants, spontanément, l'ont compris et se sont organisés en conséquence.

COMMENT TRAVAILLENT-ILS ET COMMENT REPARTISSENT-ILS LEUR TEMPS ?

- Rappelons que les étapes étaient d'une durée de 3 semaines.

- Durant les premières étapes, 40% des étudiants travaillent surtout durant la troisième semaine. Ce qui a sûrement pour conséquence que les entrevues s'accumulent à la fin de cette période plutôt que d'être réparties sur toute la durée de l'étape. Au cours de la 4e et 5e étape, la proportion baisse à moins de 30%.

- Le pourcentage de ceux qui travaillent régulièrement varie de 12% à 20% selon les étapes.

- Un grand nombre (33% à 40%) d'étudiants ne travaillent pas la première semaine mais concentrent leur apprentissage durant la 2e et la 3e semaine.

- Au cours des premières étapes, très peu d'étudiants attendent à la toute dernière minute. Moins de 10% font le travail des 3 premières étapes dans la dernière fin de semaine précédant leur entrevue.
  Ce % augmente toutefois au cours de la 4e étape et atteint 35% au cours de la 5e étape, ce qui s'explique par le fait que cette étape se fait souvent concurremment avec les préparations des examens de fin de session.

LONGUEUR DES ETAPES ET AMPLITUDE DE LA MATIERE A COUVRIR

- S'ils avaient le choix, 40% des étudiants conserveraient le découpage actuel des étapes par rapport à l'horaire du semestre ie. 5 étapes d'une durée de 3 semaines.

- 40% préféreraient 4 étapes d'une durée d'un mois et 16% choisiraient 3 étapes d'une durée de cinq semaines.

- Seuls 2 étudiants préféraient plus d'étapes d'une durée plus courte.

- Ces résultats s'expliquent sans doute en partie par le fait que plusieurs étudiants ont trouvé la matière à couvrir, par étape, très vaste.
  En effet, pour les 4 premières étapes, de 20% à 54% des étudiants trouvent la matière beaucoup trop vaste ou trop vaste. Seule la matière de la 5e étape échappe à cette perception.

- Ici encore les étudiants discriminent assez bien quelles étapes ont exigé plus de travail que d'autres et les informations qu'ils communiquent aux profs permettront à ces derniers de remanier leur matériel.

L'ENTREVUE

Nous avons présenté à l'étudiant un modèle d'entrevue ie. une liste de certains " moments " ou dimensions que devrait normalement comporter une entrevue de tutorat. Ce modèle ne faisait pas bien sûr, le tour de tout ce qui peut se faire en entrevue de tutorat, mais il nous semblait être un encadrement minimum.

Les composantes ou " moments " de l'entrevue sont :

1. l'accueil ou mise à l'aise de l'étudiant
2. la vérification de l'acquis ou du travail à faire
3. la vérification de la méthode de travail de l'étudiant
4. le diagnostic des forces et faiblesses de l'étudiant.
   a) au niveau du contenu (ce qui devait être fait)
   b) au niveau de la méthode (comment il a procédé pour y arriver).

   et la communication de ce diagnostic à l'étudiant.
5. les réactions de l'étudiant face au diagnostic
6. la recherche de points d'amélioration et l'énoncé de conseils méthodologiques précis en fonction des étapes à venir.
7. la communication à l'étudiant de sa note et la possibilité de discuter cette note.

Pour chacun de ces moments, nous demandions à l'étudiant d'évaluer

a) son existence (selon lui, à quelle fréquence ce moment était-il présent par rapport au nombre d'entrevues)

b) le temps consacré (était trop long, trop court, etc...)

c) sa satisfaction globale par rapport à cette dimension de l'entrevue.

Cinquante quatre étudiants ont répondu à cette partie du questionnaire.

L'ACCUEIL

En général, les étudiants trouvent que l'accueil a été une partie intégrante de leurs entrevues; ils sont satisfaits du temps qu'on y a consacré. Quelques-uns (14%) auraient désiré qu'on consacre plus de temps à cette étape, ce qui s'explique soit par le fait qu'ils ont peut-être besoin, plus que d'autres, de support pour être à l'aise. Une autre hypothèse, émise celle-là par les profs, souligne que certains sont peut-être surpris par la rigueur qu'on exige d'eux en entrevue: ils ne peuvent " séduire " le prof par de belles paroles sans fond et reportent peut-être leur mécontentement sur le " manque d'accueil du prof ".

VERIFICATION DE L'ACQUIS

Ici encore, ce moment de l'entrevue était souvent ou toujours présent pour la presque totalité des répondants; ils sont satisfaits du temps qu'on y a consacré et satisfaits en général de la façon dont s'est déroulée cette étape.

VERIFICATION DE LA METHODE DE TRAVAIL DE L'ETUDIANT

Il y a ici moins d'unanimité dans la satisfaction. Près de la moitié des répondants croient que ce moment de l'entrevue n'était pas présent plus d'une fois sur deux. Plus du tiers considèrent qu'on a consacré trop peu de temps à ce moment et se présentent alors comme plus ou moins satisfaits.

Ce genre de résultats ne nous surprend guère et n'est pas caractéristique uniquement, à notre avis, de ce qui s'est passé dans ce cours.

En effet, que les profs aient plus de facilité ou orientent plus spontanément leurs activités sur le contenu du cours à donner plutôt que sur l'investigation des méthodes de travail de l'étudiant nous semble une caractéristique générale des profs du cegep. Cela correspond d'ailleurs assez souvent, de façon implicite, à leur perception du problème: ils situent très souvent leurs difficultés pédagogiques aux niveaux de la motivation de l'étudiant et de ses modes de travail et notre perception est qu'ils éprouvent beaucoup de difficulté à penser et à planifier leur cours en fonction des activités que devront faire les étudiants qu'en fonction de ce qu'eux vont faire en classe.

DIAGNOSTIC DES FORCES ET FAIBLESSES DE L'ETUDIANT AU NIVEAU DU CONTENU ET AU NIVEAU DE LA METHODE DE TRAVAIL. COMMUNICATION DE CE DIAGNOSTIC A L'ETUDIANT.

Au niveau de l'acquis

70% des étudiants trouvent qu'on faisait souvent ou toujours un diagnostic à ce niveau; les autres trouvent que ce moment n'était pas présent plus d'une fois sur deux et qu'on a consacré trop peu de temps à ce moment.

Les étudiants distinguent donc entre une vérification de l'acquis et un diagnostic puisqu'ils sont clairement plus insatisfaits en ce qui concerne le diagnostic. Il semble donc, selon eux, qu'on vérifie l'acquis de l'étudiant mais qu'on ne prenne pas toujours le temps de faire avec l'étudiant un véritable bilan de ce qui est fait et de ce qui n'a pas été fait.

ILs sont consistants dans leurs perceptions puisque 43% répondent qu'ils désireraient avoir plus d'informations sur leurs forces, habiletés ou réussites. Ceux qui désirent plus d'informations sur leurs carences ou faiblesses sont aussi nombreux que les précédents. Le fait qu'une si grande proportion d'étudiant désire un feedback plus clair et plus grand montre bien jusqu'à quel point ils ont besoin d'avoir des informations sur leur comportement.

Peut-être la méthode telle qu'utilisée suscite-t-elle de nouveaux besoins chez l'étudiant et peut-être le temps consacré à chacun est-il encore insuffisant? Rappelons que les étudiants ne disposaient, en effet, que de cinq entrevues d'une durée de 20 minutes.

Au niveau de la méthode

55% des étudiants trouvent que ce moment de l'entrevue est présent une fois sur deux ou moins, ce qui veut dire que, pour eux, on a fait un diagnostic de leur façon de travailler environ 2 fois durant le semestre. 40% vont même jusqu'à dire que ce moment est souvent ou toujours inexistant.

Ici encore, on rejoint la problématique énoncée plus haut. Cette étape du diagnostic constitue en elle-même tout un défi posé au prof. Elle demande que celui-ci ait fait un vaste inventaire des difficultés d'apprentissage liées à sa matière, qu'il soit capable d'identifier rapidement le comportement de l'étudiant en regard de cet inventaire et surtout de lui communiquer clairement ce diagnostic. Or comme les méthodes d'enseignement ont été à date beaucoup plus centrées sur le " teaching " que sur le " learning " (comment enseigner plutôt que " comment l'étudiant apprend "), il faut que les profs fassent eux-mêmes tout un réapprentissage des techniques, perceptions et habiletés à développer pour répondre à ce besoin.

LE RENFORCEMENT POSITIF EST UN ÉLÉMENT INDISPENSABLE À L'APPRENTISSAGE MAIS ÉGALEMENT UNE DIMENSION-CLEF DE L'ENSEIGNEMENT INDIVIDUALISÉ

Chose curieuse également, les étudiants semblent recevoir un peu plus d'informations sur leurs faiblesses et manques que sur leurs forces et habiletés.Ce dernier résultat fait appel à la difficulté que nous soulevions en parlant des nouveaux rôles du prof, lorsque nous soulignions combien le fait de donner du feedback positif n'est pas chez nous un comportement facile et spontané.

POSSIBILITE, POUR L'ETUDIANT, DE REAGIR AU DIAGNOSTIC

Cette dimension faisait appel à la possibilité qu'avait eue l'étudiant, en cours d'entrevue, de demander des précisions au prof sur son diagnostic, d'en discuter avec lui, etc...

Deux étudiants sur trois considèrent qu'ils ont eu souvent ou toujours cette possibilité. Le tiers qui reste trouve qu'il avait cette possibilité lors d'une entrevue sur deux ou moins. En conséquence, ils auraient aimé voir plus de temps consacré à ce noment et sont plus ou moins satisfaits sur cet item.

Il s'agit d'une des rares questions où il semble y avoir une différence entre les profs impliqués. On peut faire l'hypothèse que certains étudiants ont besoin, plus que d'autres, d'interragir avec le prof ou bien qu'ils savent moins bien prendre la place qui leur revient en entrevue et demander plus clairement de l'aide. On peut aussi penser que c'est sur une dimension comme celle-là que peuvent particulièrement jouer certains facteurs de personnalité du prof et de l'étudiant : sympathie ou antipathie, personne qu'on écoute plus facilement que d'autres, etc...

Les résultats concernant les motifs de satisfaction ou d'insatisfaction sur cet item sont très intéressants. Nous leur demandions en effet de nous dire si leurs motifs de satisfaction ou d'insatisfaction tenaient

- surtout à la façon dont le prof avait ou non facilité leur expression.
- surtout à leurs propres efforts (ou propres difficultés)pour réagir et demander des explications
- autant à eux qu'au prof.

Parmi les satisfaits, près de 53% se voient, autant que le prof, comme source de satisfaction alors que 34% attribuent surtout au prof le mérite de cette interaction.Les insatisfaits (ie. ceux qui ont peu eu l'occasion d'interagir avec le prof au sujet du diagnostic) ont tendance à se voir comme la cause de leurs difficultés. Ou bien ils se voient comme la source première ou bien ils partagent la responsabilité avec le prof mais aucun d'eux ne rejette principalement sur le prof la responsabilité du manque d'interaction.

Ces résultats sont intéressants à plusieurs points de vue. Ils montrent d'abord que les étudiants ont bien compris que cette forme d'enseignement leur demande une participation accrue et que la réussite ou l'échec du processus est une responsabilité partagée avec le prof. Ils vivent sans doute cette expérience comme gratifiante puisqu'ils se reconnaissent comme facteurs très importants de leur propre satisfaction. La situation des insatisfaits est plus complexe et leurs réactions peuvent appeler les questions suivantes : sont-ils vraiment les premiers responsables de la situation ie. ont-ils une juste perception de la réalité? Ou bien, dans le cas où ils voudraient imputer plus de responsabilité au prof, craignent-ils de le faire? Dans l'un et l'autre cas, il faudrait arriver à mettre en oeuvre des moyens qui les aideraient à prendre plus de place en entrevue.

RECHERCHE COMMUNE DE POINTS D'AMELIORATION ET ENONCE DE CONSEILS PRECIS EN FONCTION DES ETAPES A VENIR.

Le contenu soulevé ici est celui de l'encadrement pédagogique concret à donner à l'étudiant, une fois le diagnostic fait.

Pour la moitié des étudiants, ce moment de l'entrevue était présent une fois sur deux ou moins; sensiblement la même proportion considère que trop peu de temps était consacré à cette période et est donc plus ou moins satisfaite.

On rejoint ici une difficulté reliée au fait que les profs, selon notre perception, surévaluent en général la capacité de l'étudiant de s'organiser au plan méthodologique. Les indications que nous donnent ici les étudiants sur leurs besoins vont, à notre avis, dans le même sens que les informations concernant le " diagnostic de leur façon de travailler ". Ils ont besoin de savoir ce qui va et ne va pas mais aussi qu'on les guide, qu'on leur propose des exercices ou des activités précises, qu'on exige d'eux tel type de reprise ou tel type d'exercice de façon à ce qu'ils puissent combler certaines carences. Bien plus, à notre avis le principal intérêt d'un enseignement individualisé se trouve à ce niveau. C'est moins l'uniformité de l'acquis qui est intéressante que la multiplicité des formes d'apprentissage et des tactiques élaborées par le prof pour les faciliter.

COMMUNICATION A L'ETUDIANT DE SA NOTE ET POSSIBILITE DE DISCUTER CETTE NOTE.

La satisfaction et l'insatisfaction se répartissent sensiblement de la même façon qu'aux items précédents.

Un peu plus de 50% reconnaissent que ce moment est toujours ou souvent présent, alors que les autres ne le voient pas présent plus d'une fois sur deux. 30% vont même jusqu'à dire que ce moment est souvent ou toujours inexistant.

Par ailleurs les étudiants ne semblent pas s'attendre à ce qu'on consacre beaucoup de temps à cette étape puisque 64% d'entre eux considèrent qu'on y accorde actuellement suffisamment de temps.

Ces résultats doivent sans doute être interprétés à la lumière des résultats rapportés plus loin en ce qui a trait à l'évaluation (cf. p.80) Notons toutefois qu'il est surprenant de constater que près d'un tiers des étudiants disent ne pas connaître leur note à la fin d'une étape et de ne pas avoir la possibilité de la discuter.

De leur coté, les professeurs sont sûrement convaincus qu'ils la donnent de façon systématique. Qu'en conclure? Ou'à certains moments, les profs ont oublié de transmettre la note? et même, dans ce cas, comment se fait-il que plusieurs étudiants ne demandent pas leur note? Sont-ils gênés?

CLIMAT GENERAL DES ENTREVUES

Détente versus stress

Si on tient compte du fait que les profs diffèrent légèrement sur cette dimension, on peut dire qu'en moyenne 70% des étudiants ont trouvé le climat des entrevues plutôt " détendant " alors que les autres l'ont trouvé plutôt stressant. Compte tenu des réponses faites aux questions antérieures, on serait porté à faire l'hypothèse suivante : Il faudrait peut-être relier ces résultats autant à un certain manque de structuration de l'entrevue en ce qui concerne le feedback direct à donner à l'étudiant qu'à des facteurs de personnalité des profs et des étudiants.

Valorisation versus dévalorisation

La presque totalité des étudiants considère que le climat était surtout valorisant pour eux et propice à créer des relations entre eux et le prof. Il n'y a pratiquement pas de différence entre les profs, sur cet item , ce qui, à notre avis, vient appuyer notre hypothèse prédédente.

Sujet restreint versus sujet ouvert

Nous demandions ici à l'étudiant si on centrait l'entrevue sur le stric contenu de l'étape ou si on laissait place à des questions philosophiques d'ordre général. Il devait évaluer la place respective de l'une et l'autre approche.

Plus de la moitié des étudiants nous disent qu'on a centré l'entrevue en grande partie sur le contenu de l'étape mais en laissant un peu de place aux questions philosophiques d'ordre général. Très peu d'étudiants considèrent qu'on n'a laissé aucune place à ces questions alors qu'environ le tiers du groupe perçoit qu'il y a un partage égal entre les deux modes d'approche.

Compte tenu du peu de temps dont on disposait en entrevue, on comprend plus, à la lumière de ces résultats, les données précédentes. En effet, si on prenait le temps en entrevues d'élargir un peu le cadre du contenu, il devient alors très compréhensible qu'on n'ait pas eu tout le temps désiré pour s'attarder aux aspects concernant la méthode de travail de l'étudiant.

Ces résultats suggèrent deux questions :

1. était-il dans les priorités des profs d'accorder une telle place aux contenus dépassant l'étape, en négligeant peut-être un peu l'encadrement pédagogique?
2. ne pourrait-on pas rejoindre une aussi grande souplesse dans les contenus en présentant dans le guide des modules optionnels, des choix de thèmes, etc...?

CONTINUITE ENTRE LES ENTREVUES

On fait appel ici au lien explicite qui pouvait exister entre les entrevues, pour un même étudiant. A notre avis, ce lien est une partie inhérente de l'enseignement individualisé puisque celui-ci fait appel de façon marquée à la notion de progrès continu.

Un peu moins de la moitié des étudiants trouvent qu'il y a assez ou beaucoup de continuité entre les entrevues alors que 33% considèrent qu'il y a peu ou très peu de continuité entre les entrevues. Les autres se situent dans la catégorie moyenne.

Ces données nous rappellent des dimensions déjà soulevées; nécessité d'un encadrement plus marqué, plus d'explicite sur la structure de l'entrevue et sur le feedback à donner à l'étudiant. De plus à la lumière des données de la première partie sur le lien entre les étapes présentées dans le guide de travail (voir p. 62) il y aurait sans doute lieu de remanier le contenu de ce guide (présentation de textes, consignes, etc...) de façon à faire mieux ressortir ces liens.

LONGUEUR DES ENTREVUES ET DESIRS QUANT A SA DUREE EVENTUELLE.

Alors que 2 étudiants aimeraient voir le temps de l'entrevue raccourci, la grosse majorité (plus de 60%) est satisfaite de sa durée actuelle (20 minutes) et 35% aimeraient voir la durée augmenter d'au moins dix minutes. Les tendances sont sensiblement les mêmes lorsqu'on pose une question combinant le nombre d'entrevues et leur durée.

La position des étudiants ne nous parait pas ici très réaliste. En effet, alors que précédemment plusieurs d'entre eux réclamaient plus de temps pour plusieurs moments de l'entrevue, seul un étudiant sur trois semble réaliser que cela impliquerait pour eux une augmentation de la durée de l'entrevue.

AUTRES MODES D'INTERACTION

A part les entrevues obligatoires (1 par étape) quelques possibilités d'aide supplémentaire s'offraient aux étudiants, bien que tous ne semblent pas avoir pris conscience de ces possibilités.

En effet, les étudiants pouvaient :

1. aller à des rencontres facultatives en classe
2. demander des rencontres supplémentaires au prof ou se voir offrir ces rencontres par le prof.
3. demander de l'aide à des camarades (soit individuellement, soit par le travail d'équipe).

Nous avons interrogé les étudiants sur ces possibilités.

RENCONTRES FACULTATIVES EN CLASSE.

Rappelons que l'un ou l'autre tuteur était en classe à la disponibilité des étudiants quatre heures par semaine.

Assistance

45% des étudiants allaient en moyenne une fois par étape (soit 5 fois durant le semestre) aux rencontres facultatives en classe. 35% des étudiants n'y sont jamais allé et les autres y sont allé plus de deux fois par étape.

Ces chiffres correspondent à peu près à la perception des profs-tuteurs qui ont noté une présence moyenne de 5 à 15 étudiants par rencontre. Selon eux, il y avait une sur-représentation des étudiantes infirmières qui leur semblent habituées "à ne rien manquer". Celles-ci constituaient environ 40% du groupe de répondants à cette partie du questionnaire et l'on pourrait penser qu'elles se retrouvent dans le groupe de ceux qui venaient régulièrement. Autour d'un noyau relativement fixe d'étudiant plus assidus gravitaient des étudiants de tous les groupes qui venaient occasionnellement. Il est quand même assez surprenant de constater que plus du tiers des étudiants ne semblait pas vouloir profiter de ces rencontres puisque ces étudiants n'y sont jamais allés.

Motifs de la fréquentation

55% des étudiants se classent eux-mêmes dans le groupe de ceux qui ont peu participé à ces rencontres. Ils avaient la possibilité d'exprimer 2 motifs de leur peu de participation. Deux groupes de motifs sont clairement mis en évidence : 1. Les étudiants considéraient qu'ils n'avaient pas besoin de ces rencontres et préféraient travailler seuls. 2. Ils ne se considéraient pas assez préparés pour ces rencontres ou ne savaient pas quelle question y poser. Enfin viennent des motifs, invoqués par des plus petits nombres, tels : " le nombre d'étudiants, le fait que c'était alors difficile de répondre aux besoins de tous "; on parle aussi d'horaires organisés différemment qui ne tiennent plus compte de ces moments fixés; finalement on dit préférer l'aide d'autres étudiants ou encore on cite le décalage qui existe pour un étudiant qui est en retard d'une étape.

Ces résultats nous suggèrent que plusieurs étudiants pouvaient se débrouiller seuls et comptaient profiter au maximum de l'expérience d'autonomie que leur permettait la méthode. Certains autres, par ailleurs, auraient désiré profiter plus de ces rencontres mais ne savaient pas trop comment s'organiser concrètement pour le faire. On enregistre ici chez eux le même type de déficience qu'on pouvait noter en cours de l'entrevue : ils ont de la difficulté à demander clairement une aide, à identifier leurs besoins et leurs problèmes. Il faudrait peut-être repenser le contenu de ces rencontres et le type d'encadrement à leur donner.

Ce qu'on faisait durant ces rencontres : réalité et désirs

Nous avons présenté aux étudiants une série d'item qui, à notre avis pouvaient fort bien se retrouver durant ces rencontres (ex. " on y clarifiait les consignes du guide pour l'étape X ", on y donnait des exemples-types du travail à faire,)

Les étudiants ne semblent pas avoir une perception très claire de ce qui se faisait durant ces rencontres. Sur chacun des items présentés, on retrouve toujours au moins entre 1/5 et 1/3 des étudiants qui ne le reconnaissent pas comme faisant partie du contenu de la rencontre. Devant l'item " on répondait en groupe aux différentes questions des étudiants " 54% des étudiants perçoivent que ce type d'intervention était présent, 35% affirment que non et les autres ne répondent pas à la question. Devant l'item " on exposait le genre de difficulté souvent rencontrées par les étudiants, pour cette étape, et on avertissait les étudiants en conséquence ", 50% des étudiants le considèrent présent et 37% le considèrent absent.

Il semble ici que les styles des professeurs aient différé quelque peu. Ce fait, s'il était clarifié et exploité, pourrait peut-être permettre de répondre à une plus grande variété de besoins.

Il n'y a pas d'unanimité non plus en ce qui concerne les désirs étudiants face au contenu de ces rencontres. On retrouve à peu près sur tous les items une proportion moyenne de 3/4 versus 1/4 de gens qui veulent et ne veulent pas d'un tel contenu. Un item est plus controversé : deux étudiants sur cinq, veulent qu'on fasse des exposés magistraux durant ces rencontres, et la même proportion n'en veut pas.

Fréquentation ultérieure à ces rencontres

Advenant qu'on leur offre un contenu plus près de leurs désirs le 1/5 des étudiants irait à ces rencontres, le 1/5 n'irait pas et 2/5 ne savent pas. Que penser de ces résultats?

Le cas de ceux qui savent clairement ce qu'ils veulent ne pose pas de problème : ou bien ils en ont clairement besoin ou bien ils n'en ont pas besoin. Par ailleurs, les 40% d'indécis nous amènent à nous interroger sur ces rencontres. A notre avis, il faudrait repenser cette question peut-être dans le sens d'une plus grande structuration, d'une publicité plus claire concernant les contenus et éventuellement d'une offre comportant des alternatives, telles :

a) tel jour à telle heure, on fera un exposé sur tel aspect du problème et cette présentation devrait vous aider pour tel aspect du travail à faire.

b) tel jour à telle heure, on fera l'inventaire des difficultés d'apprentissage et des problèmes méthodologiques reliés à telle étape

c) tel jour à telle heure, les étudiants auront l'occasion de rencontrer d'autres étudiants pour travailler en équipe sur l'étape X.

d) tel jour à telle heure, on fera des liens explicites entre les étapes, les travaux à faire et on présentera une vision synthèse du guide.

e) etc...

RENCONTRES INDIVIDUELLES AVEC LE PROF A PART LES ENTREVUES FIXEES ET OBLIGATOIRES

Les résultats à cette question ne sont pas faciles à interpréter car nous ne sommes pas certains que les étudiants aient bien compris la question. Nous leur avons en effet demandé, combien de fois ils ont rencontré le prof, en moyenne par étape. Nous ne sommes pas certains si les réponses concernent bien une moyenne pour chaque étape ou l'ensemble du semestre. Notez bien que la question elle-même nous semble très claire. Ce sont les réponses des étudiants et leurs désirs qui nous font nous demander comment les étudiants l'ont compris.

S'ils ont compris la question, alors 60% d'entre eux désirent rencontrer le prof individuellement, à chaque étape au moins 1 fois à part l'entrevue fixée, ce qui double continuellement le nombre d'entrevues pour les profs ou suggère que les entrevues soient structurées différemment et soient plus longues. Bien plus, 20% désirent rencontrer le prof 3 ou 4 fois!!!

S'ils n'ont pas compris la question et ont répondu en fonction de l'ensemble du semestre, alors la question devient moins dramatique.

Plusieurs étudiants (37%) n'ont pas rencontré leur prof à d'autres moments qu'aux entrevues fixées et n'ont pas désiré le voir plus souvent. Parmi les raisons invoquées par ceux qui n'ont pas rencontré le prof aussi souvent que désiré, on retrouve des essais réels mais infructueux, la perception qu'il était difficile d'obtenir un rendez-vous, la gêne, la difficulté d'obtenir un rendez-vous, difficulté liée à la surcharge des horaires du prof etc...

CONSULTATION AUPRES DE CAMARADES

Ici encore nous nous interrogeons à savoir si les étudiants ont répondu en fonction de chaque étape (ce qui était le sens de la question) ou en évaluant le semestre globalement.

Nous présentons les résultats suivants en faisant l'hypothèse qu'ils ont bien compris la question, hypothèse qui nous semble justifiée puisque les résultats suivants vont de pair avec les questions portant sur le travail d'équipe (voir plus loin dans le texte).

Pour chaque étape, 83% des étudiants ont consulté des camarades au moins une fois. 40% des étudiants ont même consulté leurs camarades au moins trois fois, ce qui revient à dire qu'ils auraient, pour l'ensemble du semestre, consulté les autres au moins une quinzaine de fois.

C'est donc dire que l'aide que les étudiants se donnent est très marquée. Voyant que queiques étudiants ont senti le besoin de consulter plus leurs camarades mais ne l'ont pas fait et voyant l'importance de cette dimension dans le travail de l'étudiant, on pourrait s'interroger sur les moyens à mettre en oeuvre pour encourager ces types d'interaction , aider les étudiants à s'organiser entre eux en structurant occasionnellement, par exemple, les rencontres en classe autour du travail en équipe. Cela répondrait sans doute aux besoins de ceux qui ont de la difficulté à se faire aider par les camarades, soit par gêne de le demander, soit parce qu'il leur est difficile de s'organiser à l'intérieur de l'horaire, soit encore parce que ces formes d'aide n'étaient pas offertes explicitement.

L'EVALUATION

EVALUATION DU TRAVAIL FAIT EN COURS D'ENTREVUE

Evaluation superficielle versus évaluation en profondeur

Il s'agissait pour nous de vérifier si, aux yeux de l'étudiant, l'évaluation cernait bien leur compréhension et l'ampleur de leur travail.

La grosse majorité des étudiants est satisfaite de cette dimension de l'évaluation. 30% trouvent que l'évaluation cernait complètement le travail fait, 50% trouvent qu'elle la cernait en grande partie.

Correspondance entre l'évaluation et le travail.

Il s'agissait de vérifier ici dans quelle mesure l'évaluation s'en tenait au travail à faire tel que défini dans les consignes du Guide. Les résultats sont analogues aux résultats précédents.

Performance liée au contenu versus performance verbale

Nous demandions ici aux étudiants si l'évaluation portait surtout sur le contenu ou les performances verbales de l'étudiant.

Près de 50% des étudiants considèrent que l'évaluation faite en cours d'entrevue portait autant sur le contenu que sur les capacités verbales de l'étudiant. Le reste du groupe tend à voir une prédominance légère (30% des étudiants) ou forte (16% des étudiants) donnée au contenu par rapport aux capacités verbales de l'étudiant.

Ces résultats peuvent être interprétés de différentes façons selon les objectifs que poursuivaient les profs. Si ces derniers désiraient justement accorder un poids égal au contenu et à l'expression orale, alors ils ont atteint leurs objectifs au moins dans l'esprit de la moitié des étudiants. Par ailleurs, la question elle-même était formulée de sorte qu'elle présentait de façon péjorative l'accent mis sur l'espression verbale[1]; on peut interpréter ces données comme signifiant au moins en partie qu'il est plus facile de déjouer le prof dans une évaluation verbale que dans une évaluation écrite. Ceci est un facteur assez difficile à contrôler dans un laps de temps aussi court que 20 minutes (durée de l'entrevue actuelle) et est sans doute dû, au moins en partie, au fait que les étudiants ne semblent pas avoir une connaissance très précise des critères d'évaluation (voir plus loin) et peut-être également à leurs propres anticipations

1. "....un étudiant qui parlait bien mais avait peu travaillé avait-il autant de chance de s'en tirer qu'un autre qui avait très bien travaillé mais qui s'exprimait difficilement ?"

face à une évaluation orale (pour eux, évaluation orale égale souvent possibilité de faire du bla-bla).

Avantages respectifs d'une évaluation écrite versus évaluation verbale

45% des étudiants se trouvent ni plus ni moins avantagés par l'évaluation orale alors que 42% considèrent qu'ils sont avantagés par l'évaluation orale. Seul 13% se considèrent désavantagés.

Deux hypothèses s'offrent à nous face à l'interprétation de ces résultats: ou bien l'évaluation orale facilite vraiment la tâche à près de la moitié des étudiants et cela, pour les raisons énoncées plus haut ie. parce qu'il est plus facile de déjouer le prof dans ces circonstances, ou demande moins de préparation ou bien les profs ont si bien procédé pour mettre à l'aise les étudiants que ceux-ci considèrent qu'ils est plus facile de donner leur mesure dans ce type d'évaluation et très peu la voient comme un handicap. Il faudrait vérifier l'une et l'autre hypothèses.

EVALUATION DU TRAVAIL FAIT AVANT L'ENTREVUE

Pour certaines étapes, l'étudiant avait un certain travail écrit à faire (fiches, résumés, etc...). En général, les étudiants sont très satisfaits de l'évaluation qui portait sur ce travail effectué avant l'entrevue. Seul un étudiant sur cinq se dit plus ou moins satisfait sur cette dimension.

Poids respectifs donnés dans l'évaluation, au travail fait avant l'entrevue et au travail fait durant l'entrevue.

67% des étudiants considèrent qu'on accordait autant de poids au travail fait avant l'entrevue et en cours d'entrevue. 16% trouvent qu'un plus grand poids était accordé au travail fait au cours de l'entrevue alors que 11% percoivent l'inverse.

Ces résultats vont de pair avec la perception qu'ont les étudiants des poids respectifs qu'on donne à l'expression verbale et au contenu.

Désirs face à ces poids respectifs

La grosse majorité des étudiants semble satisfaite de la répartition actuelle des poids "avant" et "en cours" d'entrevue. Ceux dont les désirs diffèrent de leur perception de la réalité veulent qu'on donne moins de poids au travail fait en cours d'entrevue et plus de poids au travail fait avant l'entrevue. 20% désirent en effet qu'on donne moins de poids au travail fait en cours d'entrevue et seul 5% désirent l'inverse.

Fvaluation équitable versus arbitraire

42% ont trouvé l'évaluation très équitable et 43% l'ont trouvé équitable.
Le message est on ne peut plus clair!

Connaissance des critères d'évaluation

27% des étudiants connaissent de façon très précise les critères d'évaluation.
45% ,es connaissent de façon plus ou moins précise
13% les connaissent de façon très peu précise
15% ne les connaissent pas du tout.

Le problème d'évaluation soulevé ici n'est pas, à notre avis, propre à ce cours. C'est un fait assez généralisé que les étudiants connaissent plus ou moins les critères d'évaluation. La question qui se pose est alors : "comment font-ils pour se préparer de façon adéquate?" Chose certaine, ils sont relativement indulgents par rapport à ce phénomène sinon la situation changerait radicalement.

De plus, il font confiance au prof en ce sens qu'ils continuent de croire que l'évaluation est équitable même s'ils ne savent pas t.op sur quoi elle se base. Nous croyons cependant qu'une très bonne connaissance des critères d'évaluation est un signe que les étudiants comprennent les objectifs et est une condition qui facilite grandement l'apprentissage. Cette dimension est reliée de très près au fait de connaître sa note et de pouvoir la discuter ; occasion qui, à notre avis, permettrait de clarifier encore plus,avec un individu, les critères d'évaluation et même de personnaliser des exigences en fonction de carences propres à cet étudiant.

QUESTIONS D'ENSEMBLE SUR LA METHODE

LES ETUDIANTS ETAIENT-ILS PRETS, INTELLECTUELLEMENT, A FAIRE FACE A CETTE METHODE?

65% des étudiants se considéraient prêts à faire face à cette méthode alors que les autres ne se voyaient pas prêts. La proportion de ceux qui n'étaient pas prêts nous semble assez élevée pour justifier la remise en question des "prérequis" ou de l'entrainement que doit posséder l'étudiant avant la mise sur pied d'une telle méthode. Il faudra peut-être penser en faire l'un des premiers éléments du cours.

Ceux qui ne se considéraient pas prêts pour cette méthode invoquent principalement :

1. la difficulté de comprendre les textes et de les résumer
   - 36% ont de la difficulté à résumer un texte de philo
   - 18% ont de la difficulté à résumer un texte en général

2. la difficulté de planifier et organiser leur temps (21%)

Les raisons qui rallient un peu moins d'étudiants sont : la difficulté à travailler seul, le surcroit de travail occasionné par cette méthode, la volonté de ne pas investir trop de temps dans ce cours qu'on considère moins important que les cours de la concentration, etc...

UTILISATION DE LA METHODE TUTORALE VERSUS AUTRES METHODES: REALITE ET DESIRS

Tous ne s'entendent pas pour dire que la méthode, telle qu'elle, était uniquement du tutorat. 53% des étudiants disent que c'était uniquement du tutorat, 33% disent que c'était surtout du tutorat, 10% voient qu'il y avait un partage égal entre le tutorat et d'autres approches.

S'ils avaient à choisir, 39% des étudiants voudraient une méthode "uniquement" tutorale, 29% voudraient une méthode surtout tutorale et 21% voudraient un partage égal entre cette méthode et d'autres approches. Environ 10% privilégient les séminaires et les cours.
C'est donc dire qu'à peu près 20% des étudiants désireraient avoir un peu moins de tutorat et que 10% voudraient franchement autre chose. Aux profs de juger si le nombre de "dissidents" vaut qu'on laisse le choix à l'étudiant de participer ou non à cette méthode.

QUANTITE DE TRAVAIL FOURNI COMPARATIVEMENT AUX AUTRES COURS DE PHILO: REALITE ET DESIR

Pour 70% des étudiants un tel cours impliquait un gros surcroît de travail par rapport aux autres cours de philo, pour 20% cela représentait un peu plus de travail et pour une minorité cela représentait soit une charge égale (8%), soit une charge moindre (7%).

Comme on peut s'y attendre, 60% des étudiants voudraient que le travail impliqué soit équivalent à ce que demande un autre cours de philo, 22% accepteraient que cela représente un peu plus de travail et 5% trouvent légitime que cela leur demande beaucoup plus de travail. Par ailleurs, 12% s'attendent à ce que, de toute façon, cela leur demande moins de travail.

Ces résultats généraux vont dans le sens de plusieurs remarques écrites par les étudiants en annexe du questionnaire. Ils trouvent la méthode intéressante mais très onéreuse en terme de temps et ont manifesté le désir de la voir se raccourcir d'une étape, par exemple. Pour près de 30%, la méthode est d'un intérêt tel qu'ils sont prêts à supporter la surcharge qu'elle représente.

ENRICHISSEMENT PERSONNEL

Comparativement à ce qu'ils avaient vécu dans d'autres cours de philo, 63% des étudiants considèrent que la méthode actuelle leur permet une réflexion beaucoup plus enrichissante et 24% la trouvent un peu plus enrichissante. Par rapport à cette dimension, 9% mettent ce cours sur le même pied que les autres cours de philo.

Sur cet item, les étudiants sont assez exigeants car parmi ceux qui voyaient la méthode "un peu plus enrichissante", plusieurs désirent qu'elle le soit encore plus et la proportion de ceux qui s'attendent à ce que la méthode soit "beaucoup plus enrichissante" que les autres passe alors à 75%.

Ces résultats parlent d'eux-mêmes! Il serait toutefois intéressant d'investiguer comment on pourait accentuer davantage cet enrichissement.

LES ETUDIANTS SERAIENT-ILS PRETS A RECOMMENCER L'EXPERIENCE ?

Pour nous, cette question était "l'ultime question" ! Elle vise une perception et une évaluation globale du vécu dans cette expérience de tutorat. Nous leur demandions de peser, avant de répondre, les poids respectifs de l'enrichissement personnel et de la quantité de travail. Les résultats sont très encourageants pour les professeurs impliqués et sans doute aussi pour les autres que la méthode intéresse. 70% des étudiants seraient prêts à recommencer l'expérience, 16% ne le désirent pas et 13% sont indécis.

REACTIONS FACE AU QUESTIONNAIRE D'EVALUATION

Vu l'effort demandé aux étudiants par la passation du questionnaire, il nous paraissait intéressant de leur demander ce qu'ils en pensaient.

Doubler le temps de passation

Comme nous l'avons déjà dit, 54% auraient été prêts à répondre à l'ensemble du questionnaire même si cela leur avait demandé deux fois plus de temps.

C'est donc dire qu'ils sont très collaborateurs et que s'ils demandent aux professeurs plus de feedback sur leur travail, ils sont prêts à faire l'effort d'en donner également, même si cela doit se faire à un moment de l'année où ils sont très occupés. Rappelons que ce questionnaire a en effet été passé à la toute fin de la session ie. durant la période d'examens.

CONTENU COUVERT PAR CHACUN DES QUESTIONNAIRES

En général les étudiants trouvent que les questionnaires couvraient l'ensemble de ce qu'ils avaient à dire sur la méthode. Ils sont un peu plus positifs en ce qui concerne le questionnaire portant sur le guide. En effet, 74% des étudiants trouvent que ce questionnaire couvrait entre les 3/4 et les 4/4 de ce qu'ils avaient à dire sur le guide alors que 60% considèrent que tel était le cas en ce qui concerne le questionnaire portant sur l'entrevue et l'évaluation.

DOCUMENT

PÉDAGOGIQUE (1)

Toute reproduction partielle ou totale de ce document pour fin pédagogique est autorisée et même largement encouragée. La seule restriction est que le reproducteur identifie clairement l'origine du texte.